

COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
**SENTIDOS,
CONTEXTOS
Y DESAFÍOS**

La escuela secundaria en las voces de adolescentes y jóvenes



Serie Mundos escolares

La escuela secundaria
en las voces de adolescentes y jóvenes

Esta producción pudo realizarse gracias a los aportes del Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF), la Facultad de Educación (Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes -Unidad Asociada CONICET) y la Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

La escuela secundaria en las voces de adolescentes y jóvenes



Ferreyra, Horacio Ademar

La escuela secundaria en las voces adolescentes y jóvenes / Horacio Ademar Ferreyra ; Olga Concepción Bonetti ; María Rosa Besso ; dirigido por Horacio Ademar Ferreyra y Olga Concepción Bonetti. - 1a ed. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unicef Argentina, 2015.

E-Book. - (Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Mundos escolares)

ISBN 978-987-626-281-1

1. Educación Secundaria. I. Bonetti, Olga Concepción II. Besso, María Rosa III. Ferreyra, Horacio Ademar, dir. IV. Bonetti, Olga Concepción, dir. V. Título
CDD 373

De la presente edición:

Copyright © 2015 *by* UNICEF – EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Dirección editorial:

Elena Duro (Especialista en Educación UNICEF-Argentina)

Carla Slek (Directora de Publicaciones Editorial Universidad Católica de Córdoba)

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreyra

Coordinación Serie Mundos escolares:

Adriana Carlota Difrancesco

Silvia Noemí Vidales

Arte de tapa y diseño de interiores: Fabio Viale

Impreso en Argentina – *Printed in Argentina*

Todos los derechos reservados – Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723

ISBN: 978-987-626-281-1

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Director:

Horacio Ademar Ferreyra

Codirectora:

Olga Concepción Bonetti

Sistematización, compaginación y puesta en texto:

María Alejandra Salgueiro

Coord. foros:

Mariano Oscar Acosta y Gerardo Alberto Britos

Gestión operativa de los foros, procesamiento y sistematización de la información:

María Rosa Besso; Liliana del Valle López; Iván Martínez; Efraín Benito Roque Guzmán; Julieta Roxana Ibarlín y Adriana Rojas

Lectura crítica:

Gabriela Noemí Alessandroni; María Belén Barrionuevo; Georgia Estela Blanas; Hugo Alberto Labate; Maria Cristina Lerda; Cecilia Crecencia Larrovere; Claudia Amelia Maine; Marcela Alejandra Rosales; Marta Alicia Tenutto Soldevilla y Vidales, Silvia Noemí

Asistente operativo:

Mariana Beatriz López

Esta producción pudo realizarse gracias a los aportes de UNICEF (Argentina); del Ministerio de Industria, Comercio, Minería y Desarrollo Científico Tecnológico de la Provincia de Córdoba (Programa de Apoyo a Eventos de Ciencia y Tecnología); la Facultad de Educación (Equipo de Investigación de Educación Secundaria - Unidad Asociada CONICET) y la Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

AGRADECIMIENTOS

El Equipo de Investigación de la Universidad Católica de Córdoba –Facultad de Educación- y UNICEF Argentina agradecen a los estudiantes de escuelas secundarias de las provincias de Córdoba, Entre Ríos y Buenos Aires, República Argentina, que participaron del Foro Virtual *La Educación Secundaria. Pasado, presente y futuro en las voces de los actores* y a los que respondieron las encuestas aplicadas por sus profesores en los respectivos territorios. El reconocimiento también a estos docentes por la tarea realizada y a todos los directivos y autoridades de las tres provincias por el apoyo brindado a estos actores y especialmente a la Escuelas Superior de Comercio y Bachillerato Anexo de Leones Córdoba Argentina por habernos facilitado el acceso a la plataforma virtual.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción	08
2. La Educación Secundaria: cuestiones que continúan en debate	11
3. La Educación Secundaria a partir de las percepciones y opiniones de los estudiantes	13
3.1. Las escuelas	13
• El valor de la escuela secundaria	13
• Habitar la escuelas	20
• Entre lo ideal y lo real	32
3.2. Los profesores y la enseñanza	39
• Rasgos de un “ buen profesor”	39
• Significados acerca de la enseñanza	46
3.3. Los aprendizajes	50
• Qué se aprende en la escuela secundaria	50
• Cómo se aprende	53
4. Claves para pensar una vez más la Educación Secundaria	58
4.1. La escuela: una organización que no se ve	58
4.2. Los profesores: lo obvio y no tan obvio	60
4.3. Los aprendizajes: un asunto difícil de nombrar	61
5. Reflexiones finales	63
6. Bibliografía	64

1. Introducción

*“... cuando hablamos actuamos, y cuando actuamos,
cambiamos la realidad, generamos una nueva”*
(Paul Ricoeur)¹

La mirada de cada actor institucional ofrece enfoques propios y singulares que siempre enriquecen la visión, descripción y comprensión de una situación o problema. Por ello, numerosos estudios -tanto de Argentina como de otros países preocupados por la calidad educativa y el rendimiento escolar- incorporan la perspectiva de los estudiantes en sus líneas de análisis. Sin duda, sus percepciones y opiniones resultan un aporte de gran valor que viene a complejizar -y muchas veces a replantear- los diagnósticos educativos. Por ser los participantes directos de la acción escolar y quienes transitan por todos o casi todos los espacios institucionales, los estudiantes resultan “informantes claves”.

En el marco del estudio “Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)”², y a través de un abordaje metodológico en el que se integran diferentes perspectivas y miradas -entre ellas, las de los estudiantes-, el equipo de investigación -en la línea de la etnografía virtual- se propuso una aproximación a estas perspectivas desde las renovadas posibilidades que el desarrollo de las tecnologías ofrece a los enfoques cualitativos; en este caso, la socialización en foros virtuales (Domínguez y otros, 2007), articulada con la técnica de encuesta.

En este documento se recuperan y analizan percepciones y opiniones de los adolescentes y jóvenes (375) que participaron (con 3987 intervenciones) en el Foro Virtual *La Educación Secundaria. Pasado, presente y futuro en las voces de los actores*, y de aquellos que fueron encuestados por sus profesores³ en sus respectivos territorios (1938 estudiantes, de 3er y 6to año).⁴

Los estudiantes participantes han aportado -desde un plano descriptivo y, en mayor medida, valorativo- datos significativos que permiten una aproximación a la

¹ En Ricoeur, P. (2001). *Del Texto a la Acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

² El estudio se propone caracterizar el estado actual de la Educación Secundaria Obligatoria en las provincias referidas. La selección de estas provincias se debe a que han sido las primeras en impulsar los cambios que la Ley Nacional de Educación y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación han establecido para este nivel del sistema educativo.

³ Los profesores que participaron del Foro virtual destinado a los docentes, asumieron - en el marco del mismo- la tarea de aplicación de encuestas a sus estudiantes.

⁴ El análisis e interpretación de los aportes de los estudiantes ha sido realizado por los miembros del equipo de investigación que ha tenido a cargo la coordinación y gestión de los foros. Para ello, se combinaron en su faz operativa la utilización de software (ATLAS.ti) y la lectura tradicional de información a los fines de potenciar el análisis cualitativo.

cotidianeidad escolar, a lo que acontece en las aulas, a lo que se enseña y se aprende. La indagación se llevó a cabo a partir de preguntas y consignas orientadas a que los estudiantes caracterizaran ciertos aspectos de la escuela secundaria, por un lado y, por otro, pusieran de manifiesto algunas valoraciones al respecto.

Los “disparadores”⁵ que se propusieron para movilizar intervenciones y respuestas -en los foros y las encuestas- fueron los siguientes:

- *En lo que va de mi paso por el secundario aprendí que, para una buena convivencia, es necesario....*
- *Las materias o temas que me resultan más difíciles de aprender son... porque...*
- *Muchos piensan que en el secundario no hace falta estudiar. Yo pienso que...*
- *Para mí, un “buen profesor” tiene estas características...*
- *Para los jóvenes de estos tiempos, las ventajas de completar el secundario son...*
- *Si tuviera ocasión de hacerles sugerencias a los profesores, les recomendaría que...*
- *Los problemas más frecuentes en la escuela se relacionan con... porque...*
- *De las actividades que realizo en las clases, las que más me gustan son... porque...*
- *Hay profesores que dejan huellas imborrables, que “te marcan” más que otros en tu paso por la escuela. Sobre mi experiencia en ese aspecto puedo contar que...*
- *Muchas personas dicen que el secundario no sirve para nada. Yo opino que...*
- *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que utilizo con mayor frecuencia son... Las uso para...*
- *Para mí, una buena escuela secundaria debería tener alguna de estas características:... porque...*
- *A un amigo que inicia el secundario y quiere terminarlo sin morir en el intento, yo le daría estos tres consejos:...*

Ante cada uno de estos “disparadores”, los estudiantes escribieron *a su gusto y a su manera*; se explayaron en las intervenciones o bien prefirieron ser breves y directos. Algunos opinaron en relación con todos los tópicos y otros se centraron sólo en los que despertaron su interés o movilizaron sus deseos de decir y comunicar. Los testimonios que se incluyen en este documento han sido tomados textualmente, con total respeto de su contenido y modalidades expresivas; a los fines del resguardo de su identidad, sólo se indica la provincia de procedencia⁶.

La invitación es, entonces, a sostener un acto de lectura que se convierta en un *acto de escucha*; en una *conversación* en la que nuestros interlocutores ejerzan su derecho a la palabra, y que ésta sea atendida y respetada. Esto implica, necesariamente, valorar las voces de los adolescentes y jóvenes en relación con *lo que dicen* y con *cómo lo dicen/escriben*.

⁵ El equipo agradece la lectura crítica de Claudio Ovidio Barbero.

⁶ En el archivo digital del proyecto queda asegurado el respaldo correspondiente.

Como en toda conversación auténtica, las voces se entrecruzan; las intervenciones siguen la lógica de aparición de los diversos temas que van surgiendo; los testimonios se van encadenando entre sí y cada uno de ellos entra en diálogo con lo que ya se dijo o bien anticipa, “tira la punta del ovillo” que se desplegará después. Por eso mismo, es muy probable que el acto de lectura/escucha que se propone sea necesariamente recursivo y que, entonces, haya que volver hacia atrás, a releer/reescuchar; y, en otros casos, lanzarse hacia adelante para buscar una línea de continuidad que no está prevista por el texto, sino que el lector, el que escucha ha comenzado a construir.

Los aportes de los investigadores y las citas de autores que se van intercalando con los testimonios de los estudiantes no se presentan como caminos de interpretación que sí o sí han de recorrerse. Menos aún como juicios inapelables acerca de lo que los estudiantes dicen. Son sólo otras voces que ingresan al diálogo y, en ese sentido, se ofrecen para ser escuchadas, compartidas, interpeladas, discutidas...

2. La Educación Secundaria: cuestiones que continúan en debate

*“El paisaje trae ahora otras pautas, otros estudiantes,
otros hábitos a los que ni la escuela ni los docentes
estaban acostumbrados...”*
(Nancy Montes)⁷

Los disparadores que se propusieron como punto de partida del relevamiento de las opiniones de los estudiantes intentan poner en debate temáticas propias de la educación formal y en especial, del Nivel Secundario, atravesado actualmente por el mandato de la obligatoriedad.

Cuestiones relativas al currículum, la enseñanza, los aprendizajes, las actividades escolares, la relación con los profesores y con los pares, entre otras, merecen ser pensadas una vez más, especialmente en relación con los cambios que se vienen operando, en los últimos años, en este nivel del sistema educativo. En estos contextos, reaparecen viejos interrogantes que vuelven a interpelar supuestos, hipótesis y explicaciones acerca de las prácticas escolares.

En relación con la enseñanza, el interrogante que se actualiza hace referencia a los vínculos que la sostienen, la inscripción de las prácticas pedagógicas en el proyecto escolar, los saberes que poseen los docentes y sus maneras de enseñar, las actividades que se proponen, los recursos que se utilizan. Al mismo tiempo, y con la pretensión de encontrar sentido a la acción educativa, se instala con fuerza el *por qué* y el *para qué* de lo que se enseña.

En cuanto a los aprendizajes, la primera pregunta que surge es acerca de *qué aprenden los estudiantes en el secundario*; interrogante que no parece sencillo de responder y menos aún cuando el aprendizaje conlleva la condición de *significativo*. Asimismo, aparecen cuestionamientos sobre el modo en se acompañan estos procesos, y también sobre cuáles son las actividades y formatos pedagógicos que favorecen la construcción de los conocimientos.

Respecto de la escuela, los planteos centran el análisis en una cuestión primordial: su estatus de organización y de institución educativa; y, entonces, emerge la pregunta acerca de la manera en que se asume el mandato de la inclusión y la calidad y sobre qué significan hoy estos principios y qué los garantiza.

⁷ Percepción de docentes y directivos sobre las escuelas. Problemas vigentes y procesos de transformación. En Krichesky, M. (coord.) (2011) *Ciclo Multiactoral. La escuela secundaria en debate*. Buenos Aires: UNICEF-Fundación SES.

Hoy más que nunca, la escuela secundaria no sólo enfrenta las transformaciones culturales de los últimos años, sino que además tiene que asumir la obligatoriedad, alojar a sujetos que han sido ajenos al sistema educativo, o desprendidos de él. Y lo tiene que hacer a pesar de que sus estructuras organizativas se encuentran debilitadas o respondan a otro momento histórico, a otras lógicas educativas.

No obstante, aún inmersa en la coexistencia de estos interrogantes, en la complejidad de esta situación, la escuela da batalla y los estudiantes atestiguan que sigue siendo un lugar por el que vale la pena transitar.

3. La Educación Secundaria según las percepciones y opiniones de los estudiantes

*“La escuela es una experiencia vital de gran importancia
que pugna por ser contada ...”
(Claudia Romero)⁸*

Los estudiantes se animan a plantear cuestiones que muchas veces coinciden con lo que piensan directores y profesores. Ellos han logrado construir un saber sobre la escuela y la educación que resulta interesante recuperar a la hora de problematizar las prácticas pedagógicas e institucionales. Es este saber que se pretendió capturar en los foros y debates.

Lo que ellos dicen, como suele ocurrir cuando se habla de la educación, de la escuela, de la enseñanza, de los aprendizajes, evidencia concepciones, representaciones, imaginarios, expectativas atadas a mandatos sociales universales que se entranan con lo que cada uno piensa, siente, padece, goza, es decir, con sus experiencias particulares. Todo esto aparece en los testimonios; significados que no se hacen visibles en una primera lectura o en una lectura exclusivamente literal, muchos contradictorios y divergentes, que dan cuenta del carácter singular de los sujetos que los enuncian y de las escuelas sobre a las que se refieren. Lo que expresan los adolescentes y jóvenes invita a problematizar las políticas educativas en su desarrollo y a revisar las condiciones que existen en cada escuela para asumir los desafíos que estas políticas exigen.

Éste es el espíritu del presente documento: compartir el análisis de las respuestas e intervenciones de los estudiantes, con la intención de ofrecer un material que incite a pensar, revisar, reafirmar principios, proyectos, prácticas.

3.1. Las escuelas

- *El valor de la escuela secundaria*

Las respuestas que los estudiantes han dado frente a las afirmaciones que refieren a que “no hace falta estudiar”, o que “el secundario no sirve para nada” ofrecen indicios acerca del valor que ellos otorgan a la escuela secundaria. La mayoría impugna estas afirmaciones y lo que ellos dicen desestabiliza el discurso hegemónico sobre la

⁸ En la Introducción a Romero, C. (coord.) (2010). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio; las voces de los actores*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Educación Secundaria que instala la idea de inutilidad y pérdida de rumbo, o la visión nostálgica y fatalista expresada en frases del estilo *“escuela secundaria era la de antes”*.

En los testimonios, se reconoce que, a pesar de las dificultades que está atravesando, el secundario sigue siendo necesario. Las razones que respaldan esta valoración se relacionan con la posibilidad de idear un proyecto de vida a futuro, el acceso a conocimientos de cierta complejidad, el desarrollo de habilidades cognitivas. La razón que se escucha con más frecuencia es la primera: los adolescentes y jóvenes consideran que ir a la escuela es el camino para *“aprender cosas”* que son relevantes para el presente y sobre todo para el futuro, ya sea para obtener un empleo o para realizar estudios superiores.

En los testimonios, la idea de futuro emerge con mucha fuerza: saber elegir qué hacer después, qué proyecto de vida encarar; la posibilidad de seguir estudiando, elegir con mayor fundamento una carrera, conseguir un buen trabajo, calificado y *“digno”* -que varios asocian a una mejora significativa de su situación socio económica-. La expectativa de lograr estas metas es alta.

Se restituye así al promesa de algo bueno y, para algunos, superador del presente: *“seguir adelante con los sueños”*. Los estudiantes se reconocen como *“tomadores de decisiones a futuro”* (Kriger, 2010, p.30); el secundario hace posible que puedan elegir y sus elecciones sean deliberadas, concientes, y no sujetas a un destino prefijado.

“Muchos piensan que en el secundario no hace falta estudiar. Yo pienso que sí es necesario, ya que es una forma de progresar hacia tener un mejor futuro y poder alentar a personas para que terminen y puedan estudiar lo que quieren ser ya sea una profesión o carrera”. (Córdoba)

“Las ventajas son que pueden tener más posibilidades de trabajo, más conocimiento y más interacción social así tener un futuro mejor y favorable”. (Buenos Aires)

“Sí hace falta estudiar ya que te aseguras un futuro con un trabajo digno y así así axial podés estudiar lo que te gusta y no hacer un trabajo por obligación o necesidad” (Córdoba)

“Las ventajas de completar el secundario son poder obtener un título, el cual nos ayuda para un futuro, completarnos como personas, sentirnos orgullosos de que podemos y tenemos la voluntad de seguir adelante con nuestros sueños”. (Entre Ríos)

“Yo opino que sin secundario no hay futuro ya que es la base para cualquier trabajo en el futuro y sin secundario hay que ganarse la vida en trabajos sacrificados como la albañilería entre otros”. (Córdoba)

“Tener las posibilidades de conseguir un trabajo digno, fijo y en blanco. Así como también seguir una carrera profesional en caso de que lo desee”. (Buenos Aires)

“Las ventajas son que ya se puede ir a un nivel superior de estudio y así tener un núcleo más fuerte de sabiduría y aplicarlo a un futuro trabajo. Además se puede ir a trabajar sin tener estudios universitarios ya que tener un título a nivel secundario es un gran avance”. (Córdoba)

“Tener los suficientes conocimientos como para comenzar al menos un trabajo con cierta estabilidad. Poder iniciar estudios de nivel superior. Acceso a trabajos con una remuneración más alta que si no lo hubiese terminado”. (Córdoba)

“Poder terminar el secundario es muy importante porque es lo que te va a garantizar tener un futuro el día de mañana y llegar a poder formar parte de la sociedad teniendo un trabajo y digno y ganando un sueldo digno sin necesitar que el estado te termine manteniendo con algún plan”. (Buenos Aires)

Para seguir una carrera en el futuro es un paso necesario y fundamental, además nos sirve para cultura general y nos abre muchas puertas a lo largo de la vida”. (Entre Ríos)

Los estudiantes reconocen que el proyecto de vida se asienta en una formación humana y personal que la escuela también brinda. Es decir, además de lo que les permite en relación con el trabajo y los estudios superiores, algunos resaltan los impactos de la escuela secundaria en su desarrollo como personas, en su identidad, en su vida social. Es decir, las respuestas no reducen el valor de la escuela a una cuestión meramente pragmática e instrumental, sino que –según testimonian los estudiantes- es algo “esencial” para su existencia; lo que aprenden en la escuela los ayuda a “desenvolverse en la vida”, los posiciona de un modo diferente y les aporta beneficios: por ejemplo, como expresa uno de ellos, “no ser engañados”.

Gracias al secundario pueden llegar a ser “alguien”, ser mirados, considerados de otro modo.

“Yo opino que el secundario es lo fundamental para formarse en la vida, tanto en el ámbito educativo y social. Además de que es incondicional para tener un trabajo, para seguir una carrera, también para conocer personas, compartir sentimientos y divertirse más que todo. Es una etapa imborrable para todos.” (Córdoba)

“Completar el secundario es fundamental para ser alguien en la vida. Hoy en día sin el secundario no se puede acceder a ningún puesto de trabajo, o por lo menos ninguno al cual poder progresar.” (Buenos Aires)

“Es esencial para la vida, te forma como persona para poder salir al mundo...sirve para desenvolvernos mejor...” (Córdoba)

"Si sirve, para una buena educación, para llegar a ser alguien en la vida, y poder cumplir nuestras metas dignamente." (Entre Ríos)

"Nos otorga valores esenciales para la vida y el desarrollo tanto social como humano..." (Córdoba)

"... es un lugar de formación personal no solo en educación para enriquecer conocimientos sino por la convivencia con grupos, la disciplina, el trato con el resto, saber respetar órdenes jerárquicas, etc." (Córdoba)

"Un título secundario nos brinda educación, conocimiento, de esa manera nadie puede obligarte a nada ya que tenés la capacidad de pensar... lo aprendido nadie te lo quita jamás, cuanto más se aprende mejor se desenvuelve uno en la vida..." (Entre Ríos)

"Sirve porque te da maneras de poder defenderse y no ser un ignorante...conocer todos los derechos que tiene y obtener sus metas de una manera más fácil". (Córdoba)

"Yo pienso que es esencial para la vida... Se aprende a no ser engañados...." (Córdoba)

En relación con los conocimientos y los procesos cognitivos, los estudiantes plantean que la escuela secundaria les propone conocimientos nuevos y la oportunidad de profundizar y complejizar lo aprendido; asimismo, les permite no sólo conocer, sino también comprender, pensar, forjar opiniones propias.

"Aparte estudiar nos ayuda a conocer y comprender muchas cosas aparte que nos abre la mente y nos ayuda al momento de opinar o dar nuestra opinión, debido a que no podemos opinar de algo que no conocemos". (Buenos Aires)

"Es necesario estudiar para tener un conocimiento más extenso para la vida." (Córdoba)

"... tiene muchos beneficios al aprender nuevos temas que mayormente a veces creemos que conocemos pero son más complejos. Además al transcurso del secundario nosotros los jóvenes vamos eligiendo lo que nos gusta, para más adelante poder elegir nuestra carrera deseada." (Entre Ríos)

"Muchos piensan que en el secundario no hace falta estudiar. Yo pienso que sí, hay que estudiar, hoy en día para conseguir cualquier trabajo hace falta el secundario, aparte te enseña y te atraen los temas, te podés sacar muchas dudas que uno tiene." (Córdoba)

Las afirmaciones oscilan entre una visión político-ética y una más del orden instrumental. Por un lado, la escuela les ofrece a los estudiantes una formación integral, que compromete el desarrollo de su identidad, de su subjetividad y los ayuda a idear un proyecto de vida; por otro, les permite - en un corto o mediano plazo- la oportunidad de conseguir empleo, porque hoy es un requerimiento de mínima tener el

título de Nivel Secundario. Esta visión más instrumental resurge cuando dicen que el estudio es necesario para aprobar las materias y terminar el secundario.

“Que sí hace falta o te llevas un montón de materias y a fin de año se hace difícil para pasar de año.” (Entre Ríos)

“Sí siempre hay que estudiar, sino imposible pasar, aunque sea en las mesas” (Entre Ríos)

Para algunos, el valor que tiene la escuela estaría condicionado por las decisiones y acciones de los mismos estudiantes o de los profesores. La escuela secundaria sirve siempre y cuando los profesores les exijan estudiar y/o los estudiantes quieran hacerlo.

Reconocen que una condición para aprender es tener hábitos de estudio, y lograrlos los ayudará no sólo en la escuela, sino también en el futuro. Se supone que adquirir un hábito implica incorporar un comportamiento regular; en el caso del estudio, significa que los estudiantes logren incluir en su rutina diaria momentos para ello. Esta actitud depende, en principio, de las propuestas formativas que la escuela y los profesores realizan a los estudiantes, y de qué y cuánto se les demanda y exige.

De acuerdo con lo que ellos dicen, el acompañamiento que se realiza para que incorporen estos hábitos es un asunto de cada profesor; y la carga de estudio que se impone depende de cada asignatura. Hay que estudiar más para algunas asignaturas y para ciertos profesores.

“Yo pienso que sí es súper necesario estudiar y crear el hábito de estudio, debido a que esto nos va ayudar mucho en el futuro.” (Entre Ríos)

“Si bien la exigencia de la educación secundaria ha decaído mucho, todavía es necesario estudiar para algunas materias, pero a veces estudiar no es necesario si prestamos atención en clase basta para poder rendir un examen o adquirir conocimientos.” (Córdoba)

“Es necesario aunque cuesta ponerse a estudiar, sobre todo si no nos obligan, nos vamos desacostumbrando. ” (Buenos Aires)

... la exigencia de la educación ha perdido su propio gusto y cada vez está en más decadencia, pero obviamente que es fundamental el estudio, aunque muchas materias no son esenciales pero las básicas siempre nutren y sirven. El hecho de estudiar y tomarlo como hábito nos influye mucho en el mañana.” (Córdoba)

“...depende las materias te resulta difícil estudiar pero para otras con sólo escuchar la explicación del profesor basta.” (Entre Ríos)

"...yo no estudio, pienso que con prestar atención y pegar una leída en casa basta."
(Entre Ríos)

"...que sí hace falta estudiar aunque no mucho." (Córdoba)

Estas últimas afirmaciones invitan a pensar lo que significa para algunos estudiantes estudiar y el esfuerzo que esto supone, también la relación entre las actividades dentro y fuera de la escuela. La apreciación de que con sólo escuchar es suficiente permite analizar si esta situación colabora o no en la creación de los hábitos de estudio, que podrían entenderse como las estrategias y habilidades que es necesario incorporar y desarrollar para un estudio autónomo, que los estudiantes reconocen como condición para acceder a estudios superiores.

Estas cuestiones conducen a preguntarse si el aprendizaje requiere mayor exigencia que la mera atención en clase, si es necesario complementar lo que acontece en el horario escolar con un tiempo extra de estudio y de trabajo en la casa y sobre el tipo de tareas que valdría la pena proponer para fortalecer los aprendizajes, la predisposición a estudiar, la adquisición de los hábitos implicados, la incorporación de estrategias de aprendizaje autónomo, la preparación para afrontar el incremento paulatino de la carga de estudio.

La otra condición del valor de la escuela es que los estudiantes quieran estudiar, cuestión que depende de una decisión personal:

"Ahora está en cada uno querer estudiar o no, si quiere ser un vago que no quiere hacer, es lógico que no le vaya servir el secundario..." (Córdoba)

"Yo pienso que el secundario sí sirve, nomás que hay gente que no tiene ganas de estudiar y por eso dicen eso..." (Entre Ríos)

"La falta de estudio, cantidad de materias que se llevan y la poca atención de los profesores hacia los alumnos." (Buenos Aires)

"Que los alumnos no sepan los contenidos básicos, que el sistema educativo no pueda ser mejor porque los alumnos no estudian no pueden terminar el secundario." (Córdoba)

"Se relacionan con el poco estudio de parte de los alumnos porque no se toman en serio el colegio." (Entre Ríos)

Y la falta de atención y concentración en los alumnos por poco intereses en temas escolares." (Córdoba)

Si bien el deseo de estudiar no es algo que se pueda imponer, la percepción o constatación de que el acceso a los conocimientos depende de la voluntad de cada uno,

pondría de manifiesto una débil influencia por parte de la escuela y los profesores en la educación de los sujetos.

Muchas veces el interés y las ganas de adolescentes y jóvenes no son ingredientes con los que cuentan de antemano los profesores a la hora de dar sus clases. La pregunta que surge ante estas situaciones es cómo “despertar” el interés de los estudiantes por los saberes escolares, por lo que la escuela les propone. Este interrogante supone una indagación previa: ¿por qué algunos estudiantes no tienen interés, no quieren estudiar?; ¿puede esto relacionarse con cierto escepticismo o desconfianza ante lo que la escuela les brinda?, ¿por qué lo que se enseña no los interpela en su subjetividad, no conmueve sus pensamientos, no se articula con sus trayectorias y proyectos de vida?, ¿por qué “renuncian” a ser estudiantes? ¿Será porque no aceptan tener que renunciar a tomar una posición subjetiva respecto del conocimiento, a anular sus vínculos con su saber cotidiano, su cultura, a tener que incorporar modos de pensar y actuar que no consideran operantes para su vida?

En línea con lo planteado en el párrafo anterior, aparecen respuestas en las que se enuncian críticas a la escuela y que ponen en cuestión la pertinencia y relevancia de los saberes escolares:

“Sirve para algunas cosas pero no mucho, porque en la facultad hay que empezar de cero.”
(Buenos Aires)

“...en la actualidad, al bajar contenidos escasos a las aulas por parte del ministerio, los alumnos egresados no llegan a cumplir con las expectativas requeridas y por ende obtienen muchas frustraciones.” (Córdoba)

“No creo que el actual sistema educativo sea efectivo a la hora de enseñar y aprender, ya que prácticamente nos “imponen” ideales y doctrinas ya expresadas, que la mayoría de las veces, aprendemos de memoria para un examen, y la olvidamos. Es por esto que sostengo que una buena escuela secundaria, centraría sus objetivos en hacernos pensar y formular nuestras propias ideologías fundamentadas, evaluándonos por ello.” (Córdoba)

“...que si es necesario estudiar y aprender lo más posible ya que cuando uno termina el secundario y va a seguir una carrera universitaria es necesario que sepa todo lo del secundario. Aunque actualmente en el secundario es muy precario el estudio...lo que se aprende es muy básico”. (Entre Ríos)

Los estudiantes resignifican las normativas y regulaciones de las políticas educativas de la Educación Secundaria, reconocen y valoran sus propósitos y finalidades. De sus aportes, se desprenden sus expectativas acerca de la escuela, asociadas a las funciones que para ellos debería cumplir: brindar los conocimientos generales que les permitan pensar y forjar opiniones propias, ingresar al mundo laboral y/o a estudios superiores; que los orienten a saber elegir lo mejor para sus vidas. La relación escuela-vida-futuro

es muy notoria, y es en esta relación donde la mayoría de los estudiantes encuentran el sentido y el valor de la escuela.

En algunos, persiste la sensación de que lo que se aprende no es suficiente, de que no todos aceptan el desafío que la escuela propone y que esto suele depender de la voluntad e interés de los mismos estudiantes. Situación que instala una de las tantas tensiones que afronta la escuela: la tensión entre el cumplimiento de sus propósitos - que tienen carácter universal- con la traducción y significación que hacen las instituciones y los sujetos, sobre todo los estudiantes, de dichos propósitos.

No obstante, para la mayoría de estos adolescentes y jóvenes, la escuela secundaria sirve y mucho. Porque ofrece la oportunidad de ser alguien, de pensar otro futuro, más digno, mejor, superador del presente. La apertura a esta posibilidad habilita pensar que la inclusión es una meta posible no sólo en la escuela, también en la vida.

Para estos estudiantes la escuela es valiosa porque les permite *“tener un conocimiento más extenso para la vida”*, cumplir algún que otro sueño, proyectar otra realidad. Es el reconocimiento que probablemente realizan sobre todo los *“nuevos”* al decir de Arendt (2003), los recién llegados a la escuela secundaria.

• *Habitar las escuelas*

Habitar significa vivir, ocupar habitualmente un lugar, apropiarse de él, construirlo. Las respuestas de los estudiantes ante las propuestas *“Para una buena convivencia es necesario...”* y *“Los problemas más frecuentes en la escuela...”* proporciona información interesante acerca de qué significa para ellos habitar la escuela.

En este análisis, se han considerado cuatro cuestiones: los espacios y recursos, los vínculos y las relaciones, las normas y la organización del trabajo pedagógico.

En relación con los espacios y recursos

Estar en la escuela queda reducido, para la mayoría, al espacio del aula, considerado como zona exclusiva del aprendizaje, en el que acontecen supuestamente las cosas más importantes. Esta percepción quizá no esté tan alejada de lo que en efecto ocurre: la reducción o circunscripción de los procesos de enseñanza y aprendizaje a las tareas áulicas, en desmedro de otros espacios y actividades escolares, y asociado a esto, el peso casi exclusivo de la responsabilidad educativa en los profesores a cargo de los espacios curriculares.

Los estudiantes conceden mucha importancia al estado de los edificios, plantean que no hay mantenimiento, que la infraestructura no es suficiente, que faltan recursos y otros espacios, todo lo cual, entienden, afecta su aprendizaje y su permanencia en la escuela.

"Se cae el revoque, el piso al ser de tipo ladrillo, mancha las mochilas; el colegio es chico ya que no podemos hacer educación física." (Córdoba)

"Falta de espacio en los edificios para las actividades específicas." (Buenos Aires)

"Uno de los problemas en mi escuela es el inmueble, ya que hay falta de sillas, bancos, borradores, fibrones para el pizarrón." (Entre Ríos)

"...mantenimiento del establecimiento, paredes, baños, bancos, ventilación." (Buenos Aires)

"Rotura de cosas en la escuela y no se hacen cargo los que lo rompieron..." (Córdoba)

"En cuanto a la infraestructura es demasiado vieja y se llueven los techos, se rompen las paredes y esto provoca que no haya clases." (Córdoba)

"La falta de ventiladores, baños rotos, inodoros, espejos, olores, robos, en verano no se puede estar" (Córdoba)

Respecto de los vínculos y relaciones

La referencia a las relaciones entre los compañeros y con los profesores encuentra un lugar destacado en los testimonios. Estar en la escuela es estar con otros, con los que se tienen buenos o no tan buenos vínculos, como sucede en toda situación social. Los estudiantes identifican las condiciones que sostienen una buena relación y aquello que la perturba. En el primer caso, apelan a un ideal, lo que debiera ser; en cambio, la alusión a los obstáculos o razones que impiden producir y sostener buenos vínculos, se apoya en lo que efectivamente ocurre en las escuelas, que los estudiantes relatan cuando hablan acerca de sus problemas más frecuentes.

Ellos asocian la calidad de un vínculo a rasgos personales, funcionales a una forma de ser y de estar. Se destacan los siguientes: ser respetuoso, educado, cumplir con lo establecido, no discriminar, ser crítico y autocrítico, tener buena comunicación, querer aprender, aceptar a los pares, ser responsable. Estas cualidades corren por cuenta de cada estudiante, no implicarían un aprendizaje escolar. La mayoría de las afirmaciones enuncian lo que deberían ser y hacer apelando a un orden normativo y a valores.

"...respetar a los compañeros y ser paciente frente a cosas que no me agradan". (Buenos Aires)

"No pelear, no insultar, no discriminar." (Córdoba)

"Respeto, buenos modales, abrir la cabeza a nuevas ideas y nuevas formas de pensar y de entender el mundo que nos rodea, no basarnos en lo objetivo de nuestra realidad y nuestra manera de ver las cosas sino en lo abstracto de la vida. (Córdoba)

"Expresarse bien y aceptar las opiniones y decisiones de los demás y valorarse entre todos, ya que todos tienen algo bueno para aportar al grupo". (Entre Ríos)

"...respetar a las personas con quien estoy conviviendo aunque no me guste su forma de ser." (Buenos Aires)

"...llevarse bien uno al otro, hacer las paces y no levantar la voz." (Córdoba)

"...el respeto entre los integrantes del curso y hacia el profesor, tolerancia, solidaridad, compañerismo, ser responsable." (Córdoba)

"Dialogar con mis compañeros para llegar a un acuerdo, ser flexibles en algunas ocasiones porque no siempre se puede ganar, saber escuchar las propuestas de los demás." (Entre Ríos)

"Tener un buen diálogo con los docentes, directivos y compañeros. Además de ser tolerantes y respetar a las demás personas, porque el secundario es como una gran familia". (Entre Ríos)

"Hablar sin gritar, resolver las situaciones con el diálogo." (Córdoba)

"Comunicación, respeto, paciencia, saber escuchar, respetar ideas y opiniones, etc..." (Entre Ríos)

Están las afirmaciones que resaltan la amistad y el compañerismo:

"No hay que bardearse por nada, ni por los equipos de fútbol, tratar de no pelear, respetarse y ser buenos compañeros." (Córdoba)

"Primero, el respeto por los demás, compromiso y responsabilidad, ganas de tener amigos, ser social, sin necesidad de buscar problemas donde no los hay." (Córdoba)

"Hay que tener Buenas actitudes, buena onda y respeto hacia el otro, estar unidos con mis compañeros." (Buenos Aires)

"Es necesario el compañerismo por sobre todas las cosas, hay que respetar a los demás, para que te respeten a vos, y a si poder convivir". (Entre Ríos).

"...ser educado, conocer a mis compañeros, respetarlos, ayudarlos con algunas cosas. Explicarle lo que no entiendan." (Córdoba)

El respeto es el rasgo que aparece con mayor frecuencia. Se lo asocia al diálogo, saber escuchar y expresarse bien -hablar sin gritar, no insultar, no decir cosas que descalifiquen-. Asumen que en general estas situaciones son responsabilidad de los estudiantes. Esta idea se modifica -como se verá más adelante- cuando analizan lo que

para ellos es un “buen profesor”: en este abordaje, reconocen que en materia de relaciones los profesores hacen bastante o debieran hacer algo.

En muchos casos, respetar significa ser tolerante, aceptar al otro y no discriminar. Se acepta que “la única forma incuestionable de ejercicio del respeto es el de la comprensión de la posición del otro, su aprecio y valoración, bajo la pretensión tácita o manifiesta de que los demás actúen en consecuencia” (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012, p 25).

“El tolerar y aceptar la diversidad hacia el otro, también en muchos casos se suele dar la problemática o carencia de respeto hacia el docente o los pares...” (Córdoba)

“...tener Respeto, Tolerancia y una buena predisposición [...] ya que nos vamos a encontrar con muchos alumnos que opinan distinto a mí y hay que aceptarlo”. (Córdoba)

“Respetar los gustos, creencias, sentimientos de las demás personas, aunque sean diferentes...” (Entre Ríos) ·

La no discriminación no significa borrar las diferencias; por el contrario, hay un reclamo de reconocer lo diferente, de evitar el rechazo y la subestimación del que no se viste, habla, se comporta tal como indica los cánones actuales de la juventud, de una clase social, de una comunidad. Hay un rechazo de la ilusión de la “comunidad de iguales” (Téllez, 2002), de lo uniforme y homogéneo.

La tolerancia tiene una connotación positiva aunque puede esconder resabios de una mirada hacia lo diferente que vuelve a posicionarlo como una marca contraria y opuesta a lo correcto y normal y a veces como una amenaza.

La pregunta que puede hacerse es si los estudiantes están proponiendo un modo de relación a través de la asunción de la desemejanza, de la diferencia, nuevas formas de convivir en y con la diferencia, o son portadores de un discurso, una retórica que expresa lo que es correcto decir aunque en el fondo no se comparta del todo. Algunos testimonios que se presentan más adelante muestran que el reconocimiento de la auténtica alteridad, la aceptación de los otros en sus diferencias es un asunto no del todo logrado.

Como se expresó antes, el respeto se manifiesta en la situación de diálogo; ahora bien, qué es constituirse en una relación de diálogo. ¿Implica establecer una comunicación que vincule a los sujetos, que posibilite interactuar, reconocerse, encontrarse? ¿Es necesario -como proponen Corea y Lewkowicz (2010)- instituir cada vez el lugar de los sujetos en esta situación e instituir el código que “estabilice la referencia de las palabras y los discursos”? (p. 54). ¿Cuáles son los lugares y códigos que se están instituyendo en las situaciones relatadas?

De acuerdo con lo que se ha anticipado, los principios y rasgos enunciados en los anteriores testimonios no encuentran expresión en algunas prácticas. Los estudiantes denuncian situaciones de discriminación, privilegios, inequidad, exclusión, la

existencia de marcas de distinción que sirven para clasificar y separar según diferentes criterios: estatus social, vestimenta, lenguaje, turno, características corporales, ideas, entre otras, lo que cada uno "lleva puesto", expresión que simboliza lo que se es y se porta. La diferencia puede significar desigualdad:

"Los problemas más frecuentes en la escuela se relacionan con que somos discriminados porque... Valemos por lo que llevamos puesto, llevamos un peso con la ropa si estás vestido cheto sos una buena persona." (Buenos Aires)

"Los problemas más frecuentes en la escuela se relacionan con el privilegio entre turnos porque... A la noche no te tienen en cuenta. El turno tarde: Para hacer gimnasia tenemos que entrar por la puerta de atrás, no podemos ir a la cantina, ni al baño, no así con el turno mañana. Los docentes no nos saludan a diferencia con de la mañana cantan, le dan la canción en el cuaderno para que la aprendan." (Córdoba)

"Los conflictos que aparecen frecuentemente en la escuela, según mi opinión, son varios. Entre otros se presentan el odio forzado a los profesores, que sin sentido por presentarse del modo que se presenta, el alumno tiende a generar rechazo y expresárselo al profesor. También se genera entre los mismos compañeros, ésta cuestión del que estudia más, el que tiene físico distinto, o así mismo el que piensa distinto. Estos compañeros "distintos" tienden a reservarse, pero cuando alguno de ellos no se lo reserva, se generan conflictos importantes". (Córdoba)

"Uno de los problemas más ocasionados en la institución es la desigualdad, o eso es lo que me parece a mí...se saben tomar medidas sobre infracciones de los alumnos que no son tan graves, mientras que por detrás si hay chicos con comportamientos pésimos y que no se toman las medidas correspondientes." (Córdoba)

"Se relacionan con la falta de disciplina y las pocas sanciones que ponen, profesores que ponen notas por la cara." (Córdoba)

"Es muy difícil encontrar un lugar en la escuela; los grupos tienden a ser muy cerrados y excluyentes entre sí. Se divulgan falsos rumores, la apariencia física es continuamente expuesta a crítica y valoración, y las elecciones personales muchas veces son duramente cuestionadas." (Entre Ríos)

Uno termina teniendo miedo de sí mismo, de sus propias decisiones, y se siente constantemente expuesto bajo una lupa." (Entre Ríos)

Si uno no tiene el autoestima lo suficientemente fuerte y conformado, la estadía en la escuela puede llegar a convertirse en una gran pesadilla." (Córdoba)

"Generalmente se relacionan con la exclusión o discriminación entre compañeros por la forma de vestir o por su flia. Es lo que más nos sucede." (Buenos Aires)

Algunos testimonios muestran la existencia de relaciones antagónicas en las que los estudiantes se representan a los compañeros y en algunos casos a los profesores como enemigos. Las relaciones se sostienen en la confrontación nosotros-ellos (Mouffe, 2011). Ellos son los “otros” que se presentan como una amenaza, son lo opuesto, presencia necesaria para la determinación del “nosotros” como lo mismo, lo interno. Ellos-los otros operan como un negativo a través del que el “nosotros” se puede afirmar. Las fronteras entre unos y otros quedan bien delimitadas, así como quiénes se incluyen y quiénes quedan excluidos (Téllez, 2002). Esta situación genera malestar y los “expone” a una mirada desvalorizadora, que puede desencadenar en una “pesadilla”.

El antagonismo dificulta la posibilidad de diálogo, de respeto, de reconocimiento recíproco; se desestiman los sentimientos, las necesidades, los puntos de vista, las formas de ser y habitar el mundo que no coinciden con los propios o más bien que no coinciden con la visión hegemónica de lo que es ser un adolescente o joven en el momento actual.

Se considera natural y habitual que las personas se agredan y discriminen no sólo en las escuelas y de algún modo se lo justifica:

Generalmente, por las diferencias físicas o intelectuales entre pares. Eso genera conflictos y disputas que en la mayoría de los casos terminan siendo algo pequeño y se soluciona en ese momento, pero siempre están presentes estos tipos de inconvenientes en todas las escuelas. A mi criterio, esto se da porque existe una tendencia a que suceda. Es decir, por más de que se trabaje mucho para ir resolviendo estos problemas (que en esta escuela se hace muy bien) nunca va a dejar de aparecer aquel que le dice a Juan "gordo" o a Pedro, "traga", por ejemplo. Y esto no se da porque el "agresor" quiera hacerlo o tenga malas intenciones, sino porque la sociedad está modernizada y ese tipo de bromas le parecen normales a los que las hacen, más allá de que el que sea agredido pueda tomárselo de la forma en que lo haga". (Entre Ríos)

La falta de respeto, de diálogo y el maltrato son problemáticas que aparecen en casi todas las voces. Algunos advierten que, muchas veces, no son abordadas institucionalmente o por los profesores que son testigos de esas situaciones. Reconocen que los adultos son (o deberían ser) los responsables de fortalecer su autoridad frente a los jóvenes.

“Mal trato entre alumnos y no es tratado el tema, y también cuando un alumno le contesta mal al profesor, falta de respeto.” (Buenos Aires)

“La convivencia. Hay situaciones en la que la convivencia se ve afectada por discusiones o peleas. Porque hay falta de diálogo o respeto ante las opiniones ajenas”. (Entre Ríos)

“Los problemas más frecuentes son los insultos entre los compañeros. Ya que a veces los profes no le llaman la atención. También eso se ve mucho en los recreos mayormente en la escuela donde voy porque hay muchos alumnos.” (Córdoba)

“El problema más frecuente que yo veo es el vandalismo y la desobediencia a la autoridad de la escuela y creo que la causa es que la mayoría de los profesores establecen una relación tensa con los alumnos.” (Córdoba)

Los problemas más frecuentes en escuela son generalmente entre los varones, se insultan, se cargan, se hacen bromas pesadas, etc... Eso genera violencia y conflictos mayores”. (Córdoba)

Faltas de respeto entre los alumnos, profesores y padres, falta de control por parte del establecimiento”. (Entre Ríos)

“Se relacionan con la falta de una figura que refleje respeto y límites, porque con profesores que no se hagan respetar los alumnos no verán una imagen fuerte y lo pasarán por arriba (Buenos Aires)

En varios testimonios aparece el término *bullying* para referirse a situaciones que remiten en general a un sujeto que es victimizado reiteradamente durante un tiempo prolongado, y que suceden en cualquier grupo más allá de su procedencia y clase social (Litwin, 2012).

“El bullying, es un tema que afecta a los alumnos desde 1 año hasta el último y genera problemas académicos y sociales en los jóvenes. Es muy frecuente, y no se ve una solución pronta al problema. “(Buenos Aires)

“Los problemas más comunes en un colegio se relacionan con el mal trato entre los compañeros o bien llamado Bulling debido a que a veces no se le da mucha atención a los alumnos cuando hablan del tema.” (Córdoba)

“Bullying: muchos se hacen burlas o suben videos de sus compañeros para avergonzarlos frente a todo el curso. (Córdoba)

Según lo expresado por los estudiantes, la existencia de situaciones de maltrato y violencia se explica de dos maneras:

- a) es del orden de lo natural y esperado, “hay una tendencia a que esto suceda”, es normal, obedecería a un determinismo social;
- b) se produce por la ausencia o debilidad de la autoridad, entendida como la instancia que debe imponer límites y reponer el orden.

Si estas situaciones suceden con frecuencia y son esperables, cabe preguntarse si la escuela propone medidas preventivas y construye maneras de intervención apropiadas. Los testimonios de los estudiantes señalan que la atención o abordaje institucional de los problemas de violencia no ocurre en todos los casos, parece que su gestión y solución queda relegada a la periferia a los sujetos (Dubet, 2006). La

intervención o solución que se daría a estas situaciones no aparece relatada, no se dice qué se hace cuando éstas se desatan.

Lo que dicen los estudiantes no es sólo que haya violencia y que ésta sea frecuente; además dan cuenta de que interfiere en los procesos educativos. Pareciera que la escuela y las aulas son territorios a conquistar; para los profesores significa construir condiciones para ser reconocido como autoridad, “los adolescentes ya no son conquistados a priori por el profesor” (Dubet, 2006, p. 176). Para los estudiantes implica hacerse un lugar entre sus pares el cual no está dado por más que sea un par, un compañero.

¿Por qué la mirada de los estudiantes está tan puesta en las relaciones? Porque sienten que es necesario reponer una de las condiciones básicas del funcionamiento de lo social en un contexto y época en que lo grupal, lo colectivo está resquebrajado y resentido. Sin duda, la existencia de relaciones de respeto, reconocimiento, confianza hace más agradable la asistencia a la escuela y la permanencia en ella.

Sin embargo, los relatos de los estudiantes nos advierten que la construcción de los vínculos no está exenta de tensiones y conflictos porque se produce en el encuentro de formas de ser, pensar y actuar no siempre coincidentes, “lo que significa tener presente la carga cultural que se porta en cada caso” (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012, p. 47).

Respecto de las normas

Los estudiantes reconocen que las normas son necesarias como marco para la convivencia y para preservar el bien común. En esto, se visualiza una perspectiva política, que podría ligarse a la idea de acuerdo, de igualdad.

Los límites que se solicitan operarían como garantes de la norma.

“Acordar normas a respetar”. (Buenos Aires)

“...actuar siempre en función del bien común.” (Córdoba)

“...es necesario poner los límites cuando no cumplimos las normas.” (Córdoba)

“Es necesario respetar las normas básicas de convivencia, que por lo general son iguales para todos los ámbitos.” (Buenos Aires)

“Es necesario ser respetuosa y cumplir con lo establecido en el acuerdo, no molestar, etc.”
(Entre Ríos)

Los jóvenes consideran que el no cumplimiento de las normas y la resistencia a ellas es uno de los problemas más frecuentes de la escuela. La secuencia norma, trasgresión, sanción es una de las causas principales de conflicto.

“Los conflictos que se presentan frecuentemente en el colegio, se deben a la resistencia a los límites. En muchos casos se nota como nosotros no acatamos estos límites impuestos.” (Córdoba)

“El cumplimiento de las reglas que la mayoría de los alumnos no respetan por la cual obligan a los profesores que sancione.” (Entre Ríos)

Asumen que necesitan transgredir, lo que es propio de la edad. Al mismo tiempo, saben que esta actitud requiere algún tipo de revisión y de intervención, mal que les pese. Demuestran la contradicción que esta situación les produce, que no es otro que el conflicto al que todo ser humano se enfrenta: “la tensión interior entre razón y sinrazón, entre pensamiento y voluntad, entre desesperación sentimental y volitiva y escepticismo racional” (Skliar y Téllez, 2008, p.23).

“Creo que la edad en la que estamos nos lleva a querer contradecir muchas cosas, a veces con razón, otras sin razón. Frente a esta situación, lo mejor, creo yo, es llegar a acuerdos con las personas que imponen límites. Rechazarlos y quedarse en la postura de que uno tiene la razón, no lleva a nada, y no trae resultados positivos para ninguna de las dos partes”. (Córdoba)

De lo anterior, se desprende que el conflicto tiene que resolverse en el cuerpo a cuerpo entre el que transgrede y el que impone el límite. No se visualiza algún tipo de intermediación. Si bien se hace referencia a la existencia de alguna regulación institucional de los comportamientos en aras de la convivencia, no se alude a la tarea que cumple la escuela en la socialización. Da la impresión de que el respeto a las normas corre solamente por cuenta del estudiante; en ello incide casi exclusivamente la educación que traen los sujetos o con la naturaleza del carácter o personalidad. Tendrían más que ver con los individuos y no con lo que hacen las instituciones con los individuos.

La trasgresión no sólo se explica porque los jóvenes y adolescentes necesitan afirmar su identidad; algunos dicen que esto sucede porque las normas no fueron consensuadas - lo que cuestionaría su legitimidad- o porque son anacrónicas.

“Discusiones por medidas tomadas por directivos o por normas generales que creemos que son anticuadas y que deberían cambiarse.” (Córdoba)

“Nos enfrentamos cuando las medidas no son justas, nadie nos consulta, no estamos de acuerdo con algunas medidas, no arreglan nada, cuando lo decimos, no nos escuchan, nadie quiere que cambien las cosas, para ellos está bien así.” (Entre Ríos)

La imposición de medidas tomadas por otros hace pensar en una ausencia de debate, de negociación, la carencia de aquellas prácticas propias de todo proceso democrático. La falta de consenso, de acuerdos, constituye un obstáculo para el reconocimiento legal

de las normas, que los estudiantes consideran arbitrarias, puesto que sienten que no han sido consultados. La necesidad de cambio ("las normas deberían cambiarse") resalta un rasgo de lo social: su transformación; ningún orden es para siempre.

No sólo se cuestiona la existencia de ciertas normas, sino también el modo de proceder que daría cuenta de una cultura escolar "despolitizada". Algunos estudiantes denuncian que no tienen voz, que su opinión no es considerada:

"Estudiantes sin voz, directivos autoritarios y sólo cuentan con su opinión y la de nadie más." (Buenos Aires)

lo que pondría en duda la existencia de espacios de participación y abre el interrogante acerca del estado de avance o nivel de desarrollo de las líneas de política estudiantil vigentes que intentan impulsar la formación de una ciudadanía responsable y el fortalecimiento de procesos democráticos en las instituciones.

No sólo son los adultos lo que pueden atentar contra la democratización de las escuelas. Algunas expresiones de los mismos estudiantes contribuyen a debilitarla al cuestionar o desvalorizar el disenso; para estos estudiantes, las diferencias o discrepancias son un problema. Subyace en algunos de los testimonios una visión fatalista de los conflictos que impediría comprender la naturaleza plural de lo social que, de acuerdo con lo que plantea Mouffe (2011), es justamente la existencia del pluralismo lo que acarrea el conflicto (Mouffe, 2011), cuestión inevitable en cualquier espacio social, en este caso la escuela.

"Los problemas más frecuentes en la escuela son conflictos con los compañeros o profesores. Porque hay diferencias o no saben comunicarse o entenderse, porque no pensamos igual". (Córdoba)

"Los problemas de la escuela tienen que ver con las discrepancias ideológicas entre alumno - docente/directivo." (Entre Ríos)

Algunos testimonios de los estudiantes ponen de manifiesto que los profesores faltan mucho y llegan tarde, situación que podría ser un analizador de cómo habitan los profesores las escuelas y también de su relación con las prescripciones laborales. Desde la perspectiva de los estudiantes, el ausentismo de los docentes los pone en riesgo; además de las clases, lo que se puede perder es el cumplimiento de una regulación institucional.

"Otro de los problemas es que cambian los profesores y faltan muy seguido, y nosotros perdemos horas de clases." (Entre Ríos)

"...disciplina de alumnos en las horas libres por falta de algunos profesores que no eso no debería pasar pero en las horas libre los alumnos se aburren porque no tienen nada para hacer." (Entre Ríos)

"Profesoras con autoridad y con ganas de venir a trabajar, porque así se aprende más." (Buenos Aires)

"Más control de los alumnos, respetar horarios de entrada y salida de alumnos y profesores." (Córdoba)

"...más organización, más comunicación entre directivos, profesores y preceptores. Que los profesores no falten." (Entre Ríos)

¿Por qué faltan los docentes? El estatuto docente contempla el derecho a tomar licencias, a ausentarse por diferentes causas; sin embargo, esta explicación parece que no alcanza. Una razón alternativa del ausentismo docente ¿podría ser esa "falta de ganas" de los profesores percibida por los estudiantes?

La inasistencia de los profesores y el reclamo de los estudiantes dejan al descubierto algo que pareciera que es habitual y no excepcional, situación que preocupa a los estudiantes porque reconocen que "les juega en contra". El ausentismo del docente no se compensa, sino que se refuerza con la ausencia de una actividad o tarea que les permita a los estudiantes aprovechar el tiempo en la escuela y sostener los procesos de aprendizaje. Estas ausencias provocan desorden e indisciplina porque se aburren y no tienen nada qué hacer.

Las inasistencias de los estudiantes también son una cuestión problematizada; algunos exponen argumentos que las justifican y aportan sus razones.

"La inasistencias a los contra turnos, las llegadas tarde y la faltas de los alumnos. El problema del porque sucede eso el desinterés de los alumnos, las pocas ganas". (Córdoba)

"Faltas porque la mayoría de los jóvenes no asiste la mitad del horario de contraturno". (Córdoba)

"Los problemas más frecuentes en la escuela se relacionan con el tema de las inasistencias, con los alumnos que trabajan, o aquellos que son padres/madres. Porque tenés un límite de inasistencias. Estaría bueno que tengan más consideración con esas personas." (Entre Ríos)

"Se relacionan con que lleguemos tarde a las clases porque no nos prestan atención". (Entre Ríos)

Al considerar como problema la pérdida de clases por las inasistencias (de estudiantes y profesores), llegadas tarde y la falta de estudio, los estudiantes están reconociendo

que esto afecta sus trayectorias formativas, su aprendizaje, a pesar de se diga que no les prestan atención. Subyace la idea de que las trayectorias dependen casi únicamente de la decisión del estudiante (asistir a clase, no llegar tarde, estudiar) y de algún profesor (forma de enseñar, atención a los estudiantes, ir a trabajar); la organización y sus componentes no tendría mucho que hacer, excepto flexibilizar la asistencia. En esto, se visualiza cierto desplazamiento-desconsideración de la organización escuela.

Las inasistencias, llegadas tarde, la no asistencia a un turno muestran lo que Kessler denomina “relaciones de baja intensidad” (Kessler citado en Terigi, 2010, p.10) que significa un entrar y salir a destiempo, lo que dificulta seguir el curso y “engancharse”. Las consecuencias, en la mayoría de los casos, no son difíciles de pronosticar en un sistema basado en la presencialidad.

Las explicaciones de esta “baja intensidad” son reales: muchos estudiantes tienen trabajo y/o hijos a su cargo. Ante esta problemática, los gobiernos educativos están implementando acciones y proyectos que intentan promover procesos formativos que se adecuen a las situaciones de vida de los estudiantes.

Sobre la organización del trabajo pedagógico:

Este es uno de los aspectos con menor presencia en los testimonios. Según lo que expresan algunos estudiantes, estar bien en la escuela depende de cuestiones organizativas y pedagógicas que afectan los procesos de enseñanza y los aprendizajes. Entre estas cuestiones aparecen: la propuesta de enseñanza (sus contenidos y actividades), la organización del tiempo, la adecuación y pertinencia de las actividades según el grupo, el clima áulico e institucional.

“Que se busque una forma de hacer más dinámicas las tareas es una buena forma de estar mejor...” (Buenos Aires)

“Yo considero que en realidad, con respecto a las dinámicas áulicas, es necesario que se ajuste a cada grupo, porque cada grupo es tan único como sus individuos por lo que no todas las dinámicas sirven por igual. También considero que compartir actividades fuera de las académicas mejora las relaciones. No es necesario ser amigos pero si poder sentirse a gusto con el curso”. (Córdoba)

“... que se busque una forma de hacer más dinámicas las tareas es una buena forma de convivir mejor”. (Entre Ríos)

“...un aula muy estructurada o la misma institución en sí no nos ayuda a querer ir a la escuela y compartir.” (Córdoba)

“Es necesario que el profesor tenga vocación suficiente para tener a los alumnos cautivados en el contenido de la materia. También los momentos escolares fuera del colegio para que los alumnos se conozcan y formen lazos de compañerismo.” (Entre Ríos)

“Los problemas más frecuentes se relacionan más que nada con la pérdida de clases (paros docentes, falta de agua en la escuela, etc.), haciendo que no lleguemos a ver todos los contenidos del programa del año.” (Buenos Aires)

“La cantidad de materias y en una escuela técnica que los alumnos pasan todo el día y muchas veces no tienen tiempo de estudiar o conseguir el material solicitado por el profesor, que sea comprendido y no ponerle mala nota. Darle otra oportunidad.”(Córdoba)

“El tiempo que tienen los profesores para dar ciertos temas y que no se tiene una buena base. La acumulación de exámenes al final del año también es un problema.”(Córdoba)

“La falta de atención, porque hay varias clases que son muy monótonas y hacemos siempre las mismas actividades.” (Entre Ríos)

Habitar la escuela significa una manera de estar que es habilitante del aprendizaje; implica que las instituciones y los profesores generen las condiciones para que esto sea posible. Los estudiantes describen situaciones que requerirían revisión a los efectos de generar las mejores condiciones posibles para estar en la escuela y aprender: el ajuste de los contenidos en función del tiempo real de su enseñanza y aprendizaje, el replanteo de las actividades propuestas -consideradas monótonas y poco dinámicas- y su adaptación al grupo, la integración de actividades que promuevan el fortalecimiento de los vínculos, el ajuste entre la cantidad de materias y el tiempo de estudio, la programación de evaluaciones a fin de año.

Respecto de la relación entre contenido y tiempo real se advierte que, a pesar de que este último puede reducirse por la irrupción de situaciones que no habían sido previstas (por ejemplo, los paros), no se replantea la cantidad de temas planificados; pareciera que la variable tiempo no opera como condición de la organización del trabajo pedagógico, no se lo reconoce como un elemento estructurante. Lo que se advierte tiene que ver con planificaciones y propuestas que no estarían considerando los contextos y las coyunturas.

- ***Entre lo ideal y lo real***

En su valoración de la escuela, los estudiantes recuperan principios, valores, representaciones de un deber ser, de un ideal desde el cual emiten juicios, hacen críticas, diagnostican la escuela real, percibida y vivida. Así, se pone en tensión lo que existe con una imagen de lo deseable.

Notifican de todo aquello que, según su criterio, está mal, que falta, que se hace mal o no se hace. Todo ello tiene que ver con los recursos (materiales y humanos), con una

infraestructura deficiente o no adecuada y con cuestiones más complejas relativas a las prácticas y a las culturas institucionales.

Este análisis aparece cuando los estudiantes hablan de las buenas escuelas; las afirmaciones son reclamos, el discurso toma la forma de crítica y protesta. Solicitan con contundencia y claridad que se superen las situaciones consideradas como problema, que alteran su tránsito y permanencia en la escuela.

En general, no se precisa el destinatario de los reclamos; en ocasiones, son los profesores. No aparece la figura del director o de quien tiene la responsabilidad del gobierno de la escuela y/o de coordinar el trabajo pedagógico.

En relación con los recursos humanos, opinan que lo que tendría que haber son buenos profesores, y algunos consideran que sería necesario que haya psicólogos y psicopedagogos. La referencia a otros roles institucionales es escasa.

Sobre los recursos y la infraestructura dicen:

“Un buen servicio de limpieza. Lugares para poder realizar deportes. Buenas condiciones edilicias con equipamientos eficaces. Y con maestros que cumplan con su deber. Porque así se puede llevar a cabo una buena educación.” (Córdoba)

“Debería tener casilleros para así impedir cualquier tipo de robo, también cumplir con los términos de seguridad, con esto me refiero a una mejor iluminación, en lo posible luz natural, estar bien distribuidos los objetos para un mejor traslado, sistema de alarmas y matafuegos, especificando el tipo de incendio, que este bien higienizado y por ultimo tener varias fuentes de información que faciliten el aprendizaje.” (Entre Ríos)

“Edificio propio y en buen estado, directivos, docentes, alumnos y auxiliares que cumplan con todas sus obligaciones, talleres.” (Buenos Aires)

“... material didáctico y soportes tecnológicos actualizados.” (Entre Ríos)

Requieren lugares para estar, más allá de las aulas:

“Una biblioteca que invite a los alumnos a la lectura en vez de simplemente un lugar donde se guardan los libros.” (Córdoba)

**Un salón multiuso, para realizar actividades como fútbol, básquet, etc.”* (Buenos Aires)

**Una cantina, para desayunar, almorzar o merendar.”* (Córdoba)

“Una buena escuela secundaria, debería tener los útiles, y lo necesario para poder realizar las tareas, por ejemplo, un laboratorio con las cosas necesarias para poder ejercer los ejercicios que corresponden”. (Córdoba)

“Comodidad y variados espacios de trabajo, para no estar en el mismo lugar todos los días, todo el tiempo, espacio de esparcimiento para recreos o momentos libres”. (Entre Ríos)

El requerimiento de espacios, de una mejor infraestructura, de materiales didácticos, de “buenas condiciones edilicias” pone de manifiesto la preocupación por el cuidado de los edificios y recursos, cuestión que compromete no sólo a las autoridades sino a todos los que transitan la escuela.

La escuela para los estudiantes es un lugar en el que permanecen mucho tiempo y desean estar cómodos y a gusto, aspiran a espacios educativos y también recreativos. No es menor este reclamo porque para ellos contar con los espacios y los materiales facilita sus aprendizajes y “habitar” la escuela.

Plantean lo que deben tener y hacer las escuelas y los profesores para acompañar los procesos educativos actuales y a futuro. En los testimonios que siguen se habla de la necesidad de contención y seguimiento, se califica y critica el currículum prescripto y enseñado, se cuestiona el trabajo y actitudes de los docentes, reaparece la mención a las normas, los vínculos.

Piden contención, apoyo, seguimiento y diálogo, que conozcan sus problemas. Algunos estudiantes lo plantean junto con el reclamo de que haya psicólogos y psicopedagogos. Es posible que lo que se demanda sea otro tipo de intervención ya que reconocen que hay situaciones que exceden a los profesores.

“Preocupación por sus alumnos, intentando observar las problemáticas que se le presentan. Además, deben cumplir con el nivel básico para que el alumno pueda responder académicamente frente a una nueva institución como lo es la Universidad.” (Córdoba)

“Contención psicológica. Porque hoy en día es más común ver en los alumnos, depresión, agresión, y malos comportamiento.” (Buenos Aires)

Los estudiantes reclaman mayor exigencia y que se reconozcan los esfuerzos en el estudio que ellos realizan:

“Mayor exigencia, ya que los alumnos opinan que la enseñanza es básica mientras que los básicos terminamos siendo nosotros con ese pensamiento.” (Entre Ríos)

“Premios a quienes se esfuerzan y estímulos para fomentar el estudio y el esmero.” (Buenos Aires)

“Exigente, comprometida con los alumnos, que tenga la posibilidad de brindar apoyo, pero también pedir más, que respete las diferencias de cada uno y haga respetarla. Porque es lo esencial para que todos podamos crecer en nuestros estudios y manejarnos en un ambiente sano y comprometido.” (Entre Ríos)

“...exigir lo básico porque es lo que nos ayuda a progresar.” (Buenos Aires)

Aparece en varias voces el calificativo de “básico” cuando hablan de lo que se les enseña, de los contenidos escolares. A esta cualidad los estudiantes le otorgan significados contrapuestos: por un lado, una connotación negativa - en este caso, básico es insuficiente, mínimo, poco-; otros, en cambio, lo asocian a lo fundamental, necesario, la base sobre la cual seguir aprendiendo, a partir de donde “progresar”.

La pretensión de que se premie al que se esfuerza reclama el reconocimiento a aquel que intenta aprender, progresar, asociado a la idea de que no da lo mismo estudiar que no hacerlo (esto podría vincularse con el mencionado compromiso de los profesores y de los estudiantes). Este requerimiento intentaría dar cierto valor al aprendizaje, se podría relacionar -y sería deseable que así fuera- con el pedido de que haya “buenos profesores”, buenos programas. Es decir, la decisión de esforzarse y de aprender dependería de un proyecto educativo que llevan a cabo los directivos y docentes y que se intenta sostener desde cierta “exigencia”.

Los estudiantes plantean también cuestiones relativas al currículum prescripto y enseñado, y algunos hacen foco en las metodologías:

“Materias opcionales, introducción más profunda a la universidad porque así se logra ser más eficaz en la carrera y reconocer más la vocación.” (Córdoba)

“Enseñar cosas que nos sirvan a todos y nos ayuden a llegar a ser grandes.” (Buenos Aires)

“Que los maestros utilicen información actual y moderna, espacios opcionales donde los alumnos asisten porque les interesa, experiencias artísticas y científicas.” (Córdoba)

“Profesores bien capacitados, estructura necesaria en el edificio, realizar actividades prácticas de integración, porque así se aprende mejor y quizás más rápido” (Córdoba).

“Que la tecnología esté más aplicada en el aula.” (Córdoba)

“Que se enseñe mejor cómo trabajar con una computadora, que se tengan en cuenta tecnologías modernas para trabajar en el aula”. (Entre Ríos)

Ttalleres de integración, material de trabajo accesible para los alumnos, entre otros. Porque hay más interrelación entre la comunidad educativa.” (Entre Ríos)

“Una buena escuela secundaria tendría que dejar métodos tan estrictos y tratar de dirigirse hacia lo que al alumno le interesa, hacia las tecnologías y debates. Obviamente sin dejar de lado algunas exigencias que son necesarias para que el alumno se prepare para un futuro. Me parece que sería una forma de que el alumno se interese realmente en la enseñanza.” (Córdoba)

“Materias o asignaturas que se relacionen más con la orientación que uno elige y sacar otras materias que son menos importantes.” (Buenos Aires)

“Actualizar el material de información con el asesoramiento de profesores, porque los módulos ya tienen varios años.” (Córdoba)

“...estaría bueno que enseñen computación más idiomas etc.”. (Buenos Aires)

“Tener más práctica en las materias ya que es una forma de aprender más efectiva y llamativa.” (Entre Ríos)

“Los alumnos de 6to/5to año tendrían que abordar en el aprendizaje temas que sean esenciales para la Universidad. A los que irían les sirve de mucho y a los que no, no está de más.” (Córdoba)

“Una buena escuela debería tener materias teóricas y horas de taller porque la incorporación de la teoría se hace de una manera más práctica y a los alumnos de esta manera se le hace más entretenido e interesante.” (Buenos Aires)

“Más trabajos prácticos, videos, formas más divertidas de dar una clase.” (Córdoba)

Algunos estudiantes solicitan “espacios opcionales”, mayor variedad y diversidad de temáticas. También que haya mayor articulación con “el afuera” y con el futuro, sobre todo en relación con los estudios superiores. Este pedido se apoya en la expectativa ya enunciada en apartados anteriores: la posibilidad de seguir estudiando, de acceder a la universidad.

Respecto de las metodologías, exigen clases más prácticas, la incorporación de otros formatos pedagógicos - por ejemplo, el taller, los foros- porque consideran que estas modalidades resultan más potentes para aprender, quizá porque dan lugar a lo propio, porque perciben que pueden hacer, pensar, decir, desde el punto de vista de la propia subjetividad. Los estudiantes también ponen de manifiesto la necesidad de resignificar los contenidos teóricos a través de instancias alternativas a las tradicionales y la vinculación de los conceptos con situaciones cotidianas.

Solicitan que los materiales sean más accesibles (no se aclara si se refieren a una cuestión económica o a que resulten más comprensibles) y también que sean más actualizados. Ante esto, cabría preguntarse si los docentes realizan revisión frecuente de los textos y materiales, si hay ajustes periódicos, si se introducen cambios e innovaciones.

Otro reclamo relevante es la inclusión de las tecnologías en tanto contenido y soporte de las clases, cuestión que resulta llamativa ya que muchísimas escuelas cuentan con *netbooks* y tienen acceso a otras TIC. No obstante, lo que los estudiantes plantean es lo que está sucediendo en la mayoría de las escuelas. Estudios recientes en Argentina y en otros países (Ros, 2014) muestran la baja incidencia de las tecnologías en las prácticas

de enseñanza, en la mayoría de los casos, reducida a los procesadores de textos, a programas de presentación de información y a los buscadores de información. Es probable que lo que los estudiantes están reclamando sea el aprovechamiento del potencial de estos recursos que, además, ellos conocen y usan cotidianamente, como ellos demuestran cuando responden al “disparador” sobre los usos de las TIC. Existe una distancia considerable entre lo que sucede con las TIC dentro de la escuela y afuera de ella. La relación entre TIC y escuela se circunscribe frecuentemente a las tareas que tienen que realizar en sus hogares, e indica una relación básicamente instrumental.

Contar con estos recursos es beneficioso, porque permite a los estudiantes acceder a buscadores de información, conectarse con grupos y compartir tareas, etc. siempre y cuando todos dispongan de esta posibilidad y sepan usar las herramientas correspondientes. Sin embargo, aún existen escuelas donde no se ha generalizado la formación y el apoyo en este sentido.

Los siguientes testimonios muestran los usos cotidianos y escolares que los estudiantes realizan de las TIC. Algunos de ellos aluden a prácticas mediadas por TIC que estarían dando cuenta de usos superadores, tal el caso de la producción colectiva y colaborativa:

“Los aparatos que más frecuentemente uso son la computadora y el celular. Los uso para navegar en internet, escuchar música, comunicarme con amigos y realizar trabajos para la escuela.” (Córdoba)

“...las redes sociales para chatear e internet para buscar información para la escuela y el Word para los trabajos”. (Buenos Aires)

“Las (TIC) que más utilizo son las que están relacionadas con la vida cotidiana, celulares, redes sociales, entretenimiento, noticias, etc. También para el colegio, pero utilizadas fuera de él.” (Córdoba)

“Cuando hay que entregar un TP y hay videos, ahí la utilizo, si no no.” (Entre Ríos)

“La netbook... simplemente navego buscando toda la información que sea necesaria para los trabajos y estudios [...] y para manejarme en trabajos grupales vía Google Docs”. (Córdoba).

Los estudiantes critican la cantidad de asignaturas, la carga horaria escolar y la posibilidad que tienen de cumplir con lo que se les demanda:

“Los profe creen que la única materia es la suya, ellos quieren que se los respete que estudiemos todos los temas de todas la asignaturas y tenemos que estudiar todas y estamos de 8 de la mañana a 6 de la tarde en la escuela y cuando volvés a tu casa ya no tenés gana

de nada. Cuando nos quejamos por la carga horaria los docentes nos dijeron que es para que estemos más tiempo en la escuela y no estemos en la calle” (Entre Ríos)

La justificación que supuestamente dan los profesores acerca de la carga horaria no alivia ni convence; por el contrario, pondría en riesgo el sentido de estar en la escuela.

La sensación de que cada profesor piensa que su materia es la única, advierte sobre la posible desconexión entre lo que cada profesor enseña y su aporte a la formación integral de los estudiantes. De acuerdo con lo que expresan los estudiantes, no se evidencia algún tipo de trabajo, proyecto o actividad que integre o articule los diferentes espacios curriculares.

Aflora otra vez la problemática de las normas y las obligaciones. Reclaman su cumplimiento no sólo de parte de los estudiantes.

“Que se cumplan las normas que se revisen las medias porque no sirven” (Buenos Aires)

“Que las normas impuestas se cumplan para los docentes y para los alumnos, ejemplos: celulares, vocabulario, comer chicles y caramelos.” (Córdoba)

“Para mí una buena escuela debería poseer: profesores estrictos, mayor disciplina, para que no hagan lo que quieran y tener varias reuniones de padres para comunicarles sobre el rendimiento escolar de su hijo.” (Córdoba)

“Suma formalidad en actos, respeto por los símbolos y enseñas patria, no siempre se respetan aunque nos sancionen” (Córdoba)

El requerimiento de que haya mayor disciplina y que se apliquen sanciones probablemente esté indicando la necesidad de reponer la ley como resguardo, contención y cohesión entre las personas, en una época en la que las referencias son poco claras y los límites difusos o inexistentes. Hace falta la ley porque ordena, organiza, fija derechos y obligaciones e impide que se haga lo que se quiera, porque resguarda el bien común y el interés colectivo. Tiene que ver con la autoridad que, según lo que dicen los estudiantes, hace falta recuperar porque está debilitada.

Ellos advierten que las condiciones para el encuentro que supone una relación pedagógica no están garantizadas, que no basta con que haya roles formalmente asignados; requieren maneras de desempeño que muestren autoridad. El significado dado a este último término parece reducirse a la aplicación de normas y a la conservación del orden; no obstante, en respuestas dadas a otros tópicos, se manifiestan otros sentidos.

Otras voces se escuchan en relación con las sanciones: los que dicen que no sirven, que tendría que apelarse a otras maneras de poner orden. Da la impresión de que las medidas que se toman para frenar la indisciplina o evitar que ésta ocurra, están

agotadas, no están generando los efectos esperados, sino todo lo contrario. No se cuestiona que deba haber límites, lo que se critica es la eficacia de la intervención.

Asimismo, los estudiantes presentan planteos similares a los que se exponen en relación con su estar en la escuela: la necesidad de que haya diálogo y respeto. En estas voces, la responsabilidad está puesta en los docentes, cuestión que se profundizará en el apartado que refiere a los profesores:

“Dialoguen con los alumnos que no se animan a opinar.” (Córdoba)

“Un buen diálogo, ser solidario entre mis compañeros y sabernos escuchar y respetar los diferentes pensamientos.” (Entre Ríos)

“También que se tengan en cuenta las críticas constructivas tanto de alumnos como de profesores, para lograr tener una buena relación y entenderse mejor.” (Córdoba)

“Libertad de expresión y opinión de todos, implementar respeto, sea tal al docente, compañero como a la institución... El respeto hace a la convivencia, si convivimos en la escuela, es una buena escuela...” (Entre Ríos)

3.2. Los profesores y la enseñanza

- ***Rasgos de un “buen profesor”***

Calificar a alguien de *bueno* no es una operación sencilla de realizar; en ella intervienen elementos diversos, subjetivos, sociales, culturales, a veces contrapuestos y contradictorios. Se apela a un imaginario o representación social que impone lo que se supone tiene que ser o es esperable que sea.

Los testimonios dan cuenta de esta complejidad, aparecen significados en los que resuenan/ se espejan mandatos sociales, visiones hegemónicas, ideales y, en otros casos, expresiones más genuinas que reflejan lo que sienten y piensan los estudiantes desde su experiencia cotidiana.

El análisis de lo que para los estudiantes es un “buen profesor” integra también las respuestas acerca de los profesores que les dejaron huellas. Los aspectos considerados para la valoración son los rasgos de personalidad y el trabajo de la enseñanza en su dimensión didáctica y los saberes necesarios para este trabajo.

Los rasgos de personalidad incluyen cualidades, actitudes y las capacidades para vincularse con los estudiantes. En las afirmaciones aparecen aquellos que serían deseables en cualquier ser humano: ser comprensivo, atento, paciente, respetuoso,

responsable, tener buen carácter, tener buen humor, escuchar y ofrecer consejos, tener empatía, tener pasión, brindar contención afectiva, poner límites, demostrar entusiasmo, contagiar y motivar, tener “ganas de laburar”. La última afirmación advierte sobre la presencia o ausencia de motivación de los docentes en su trabajo.

Los estudiantes señalan también rasgos esperables de una persona que trabaja: asistir al trabajo, “que no falte”, “que cumpla con los horarios”, “que sea puntual”, asunto que también ya ha sido planteado en otros apartados.

“Un buen profesor es aquel capaz de además de enseñar su materia puede ser “amigo”, entender sus problemas, poder dialogar con ellos sobre lo que les pasa, compartir momentos distendidos y también que pueda contener situaciones de riesgo en el aula.” (Entre Ríos)

“Tiene la característica de ser atento, escuchar a sus alumnos, proporcionarles seguridad, otorgarle confianza”. (Entre Ríos)

“...un buen docente es el que trabaja para que el alumno avance y encuentre un apoyo que en su casa tal vez no encuentre”. (Buenos Aires)

“Educado, respetuoso, humilde, con ganas de trabajar, solidario, que sea justo poniendo la nota que cada uno se merece sin preferencias, que sea puntual, etc.” (Entre Ríos)

“...que te enseñe algo más que su materia, que charlemos de cosas que no puedes charlar por vergüenza o porque no tengamos una confianza con nuestros padres y que esa confianza lo encontramos en ellos”. (Córdoba)

“Un buen profesor es aquel que no solo se preocupa por los alumnos en el ámbito educacional, sino también en lo personal.” (Buenos Aires)

“...buen trato con los alumnos, responsable con las actividades y horarios, confiar en los alumnos.” (Buenos Aires)

“Buena comunicación con los alumnos, respeto hacia los mismos. No abusar de su autoridad. Tener ganas de que el alumno aprenda y no trabaje sólo por la plata.” (Córdoba)

“... otro aspecto muy importante es la autoridad que un profesor pueda tener. Esto no quiere decir que un profesor, para ser considerado “bueno” en su trabajo, tenga que entrar y automáticamente comenzar a gritar y asustar a sus alumnos, sino lo justo y necesario: que cuando diga algo sea escuchado, que cuando solicite algo sea atendido. En fin, dominar la clase. Por último, considero que el profesor tiene que intentar llevar una buena relación con sus alumnos, y atender lo que sucede entre ellos en ese momento”. (Entre Ríos)

"Deberían tratar de hacer mejores personas porque hoy en día los jóvenes estamos algo irrespetuosos y demás, también que las profesoras fueran más malas por así decirlo, para que los chicos no les falten el respeto más porque estoy viendo eso todos los días y no me gusta." (Córdoba).

"Que sea comprensible, que no falte, que converse más con nosotros, que respete nuestras opiniones y a nosotros y que sea más paciente". (Entre Ríos)

"Que deje a sus alumnos participar y opinar libremente, sin importar su cultura, religión etc." (Córdoba)

"Debe explicar bien, debe ser exigente, debe tener consideraciones pero en casos específicos, debe tener buen trato pero saber exigir respeto, saber manejar la clase y poder hacer que los alumnos aprendan y respondan de buena forma." (Buenos Aires)

Lo que los estudiantes expresan pone de manifiesto las expectativas que los estudiantes tienen de su vínculo con los profesores, destacan la faceta relacional del trabajo de un docente, la dimensión humana y afectiva. Reconocen que este aspecto es lo que les brinda sostén emocional, necesario para el aprendizaje. Esta dimensión humana se complementa con la tarea específica: la enseñanza de la materia.

Aparece la idea de autoridad en tanto rasgo de un profesor. En las expresiones anteriores, se la asocia a la puesta de límites y a hacerse respetar sin llegar al abuso. El reclamo de algunos de que no haya abuso, deja al descubierto dos situaciones extremas: la ausencia de autoridad y el abuso de la misma, ambas situaciones dependerían del profesor, del modo en que elige relacionarse con los estudiantes o puede hacerlo. Lo que expresan los estudiantes da cuenta de que la autoridad no está dada, hay que ganársela y mantenerla; la expresión "hay que hacerse respetar" indicaría una tarea o batalla que tiene que dar el profesor.

Los estudiantes reclaman respeto a sus opiniones y hacia ellos como personas, más allá de su procedencia social y cultural. Vuelve la preocupación por que se acepte la diferencia.

Varios utilizan el término "confianza" y "buen trato" que se puede leer en dos sentidos: su necesidad y su ausencia. Demandan que los profesores les tengan confianza; quizá es una manera de manifestar lo que ellos perciben en la mirada de sus profesores, una señal que expresa impotencia, límite, la ausencia de la convicción de lo que pueden lograr en la escuela. La confianza y la mirada habilitante que los autoriza y reconoce en tanto sujetos de aprendizaje, que limita los riesgos de la decepción (Cornú, 1999) la encuentran en algunos profesores:

"Hay profesores que están siempre pendientes de nuestro recorrido por el secundario ayudándonos a progresar y crecer día a día dándonos su confianza como profesores, son esos profesores que dentro y fuera del aula, son personas que se les tiene mucho aprecio por su forma de ser por todo el cariño y sinceridad que demuestran día a día." (Córdoba)

No sorprende que los estudiantes destaquen la dimensión valórica y afectiva de la docencia en un momento de su vida en que necesitan fortalecer su identidad, que se están constituyendo como sujetos, sobre todo en los casos de estudiantes que no cuentan con este acompañamiento en sus hogares. Precisamente esta dimensión del trabajo docente prueba que la tarea de enseñar es una empresa compleja y delicada, que requiere además de dominar un conocimiento académico, otras condiciones.

"Los profes que se vuelven imborrables son los que nos remiten más a nuestra vida cotidiana. Los profes que hablan de su vida, que no solo se preocupan por tu educación de contenidos sino que también de valores, son los más importantes. Te forman como persona, y a nosotros eso, nos genera un interés por ellos. Hablan y se interesan realmente por el alumno." (Córdoba)

"Hay profesores que te marcan y son los que generalmente se preocupan por sus alumnos. Los que preguntan por qué faltó, por qué no realizó la tarea, los que están más pendiente etc." (Entre Ríos)

Respecto de los rasgos más vinculados al trabajo de enseñanza, consideran que los "buenos profesores" son los que se interesan y preocupan por los aprendizajes de todos, los que asumen la responsabilidad de educar: buscando explicaciones alternativas, ofreciendo diferentes oportunidades, ayudando cuando los estudiantes tienen dificultades en el estudio, prestando atención al desempeño y participación de cada uno. Identifican una condición que resulta relevante en la configuración de una trayectoria escolar: el acompañamiento pedagógico, lo que implica hacer seguimientos, estar pendiente de los recorridos, corregir, constatar que comprendan lo enseñado, explicar más de una vez y de maneras distintas.

En coincidencia con lo que afirman algunos estudiantes en otras indagaciones, los profesores que más recuerdan son los más exigentes, los que los hacen estudiar mucho.

"Un buen profesor es aquel que nos explica cuando no entendemos porque, a veces tenemos miedo de contestar las preguntas orales o de pedir que expliquen nuevamente." (Entre Ríos)

"... son los que reconocen el esfuerzo y te dan oportunidades, porque te cuesta pero podés hacerlo.de motivar a los alumnos para que se auto superen y que aprendan cosas nuevas y/o que sean de su interés." (Córdoba)

"Debe ser exigente, pero ojo, tampoco tanto. Debe ser comprensible con el alumno y sus dificultades en el rendimiento de su materia, debe explicar los temas de forma coherente y simple." (Córdoba)

"Una persona estricta pero comprensible, que ayude al alumno en todo momento, no como ciertos profesores que si un alumno no hace nada en clases lo deja estar, más bien lo

contrario; insistirle e insistirle hasta que lo haga por más que ya se lleve la materia. Tiene que estar muy pendiente a las tareas, a las carpetas, etc. Y por último un buen profesor para mí, es aquel que no se cansa de ser un educador, que explique cualquier tema cuantas veces sea necesario y no se canse de ayudar.”(Buenos Aires)

“Un buen profesor es el que no sólo tiene pasión para enseñar sino que logra que sus alumnos comprendan lo dado en clase y que le importe que estos aprendan, que domine la materia y que sepa escuchar las inquietudes de sus alumnos. Para mí eso es un gran profesor.” (Córdoba)

“Se comunica con los alumnos como se debe, los ayuda en lo que necesita, se preocupa por ellos, nos respetan como nosotros a ellos, nos ayudan a entender ciertos temas en la materias.” (Buenos Aires)

“Son los profesores que son apasionados de su materia, que tienen conocimientos más allá de lo que enseña en clase y que saca de la monotonía a la escuela con proyectos interesantes. Mis profesores preferidos también pueden explicar temas complejos de forma que sea fácil de entender y se interesan por que cada alumno lo entienda.” (Córdoba)

“Mis profesores preferidos son los que explican bien el tema a estudiar y lo hacen con entusiasmo.” (Entre Ríos)

En las intervenciones y respuestas de los adolescentes y jóvenes, se alude a la dimensión específica del trabajo docente: la transmisión del saber. Se visualiza al profesor en su rol de mediador entre los estudiantes y los conocimientos. Reconocen lo propio de la transmisión en el marco de un trabajo pedagógico, la creación de las condiciones para la apropiación del saber, tarea que supone *el saber de la transmisión*, el cual se demuestra en la manera que los profesores exponen, disponen, presentan, desarrollan los conocimientos en el aula en relación con los estudiantes.

Algunos hacen foco en los contenidos de enseñanza: un buen profesor es quien integra valores y perspectivas que ayudan a comprender la realidad y a desempeñarse en la vida, lo cual a veces requiere ir más allá de la materia. Esta idea estaría mostrando una concepción más amplia del aprendizaje escolar: una formación que los ayude a proyectar su vida y a posicionarse como sujetos políticos.

“Enseñar no sólo contenido sino a demás valores, que te enseñe a comprender la realidad del mundo, que nos muestre los hechos sociales y culturales que marcaron y marcan en la historia”. (Córdoba)

“Los profesores que te marcan en el secundario son los que salen de su materia, los que, por ejemplo, te enseñan química pero a la vez te dan consejos sobre cómo no pelear con tu hermano. Son los que se adentran más en tu vida cotidiana.” (Córdoba)

“La profesora de ciudadanía y participación me marcaron sus aptitudes de ir más allá de la materia y dejar otro tipo de enseñanza para la vida.” (Córdoba)

“...si, el profesor de Historia y Filosofía como el de Psicología han contribuido a mi formación como la apertura a la docencia.” (Buenos Aires)

El “buen profesor” es el que deja marcas, huellas. Esta referencia los instala en el terreno de lo que *es* o *fue* y no tanto en el mundo ideal, porque las marcas son un rastro que rememora una experiencia, lo que les pasó a ellos con el profesor recordado, qué les posibilitó, qué produjo en ellos.

Dejar huellas tiene que ver con alguien que impacta por su acto de enseñar, por una transmisión de saberes que repercute, moviliza; alguien que, además, despliega sensibilidad, confianza, reconocimiento. Los estudiantes reconocen que el trabajo de enseñar incluye todo esto y que aquél que lo pone en acto es el que deja huellas.

“Tengo muchos profesores que no voy a olvidar no solo por lo que veíamos en clase sino por lo que me enseñaron fuera de ella. Académicamente los profesores que más me han marcado fueron mi profesor de Lengua de primer y segundo año y mi profesor de las materias de Cs. Sociales, más que nada porque con ellos siempre me tuve que esforzar más y sus clases siempre lograron dejarme maravillada y con mucho que siempre voy a recordar.” (Córdoba)

“He tenido varios profesores que han dejado cosas imborrables que no voy a olvidar, no por lo que enseñaban o veíamos, si no en sus ganas de querernos hacer aprender tanto dentro de la escuela como afuera de ella.” (Entre Ríos)

Recuerdo los profesores que son activos, comprometidos, estrictos, serios, respetables. Los que además de tener una gran cantidad de conocimientos, saben como inculcarlos los que practican el razonamiento para enseñar para a abrir la mente y los que forman sus propias políticas y estrategias. Son los que tienen pasión, un extremado sentimiento que contagia y motiva a estudiar y a saber”. (Córdoba)

“...los profesores que marcan son aquellos que no son conformistas... Destaco los aspectos de los profes que buscan la superación de los alumnos y que no sean unos mediocres”. (Córdoba)

En el movimiento que se despliega entre lo ideal y lo real emergen las críticas sobre los conocimientos que muestran tener los profesores cuando enseñan. Esta carencia explicaría los déficits de su transmisión y los problemas que presentan en la gestión o manejo de la clase.

“En primer lugar, tiene que conocer ampliamente la materia que está enseñando, no dejar dudas que es un claro conocedor de esa asignatura. (Entre Ríos)

"Tiene que saber bien acerca del tema, tiene que saber transmitirlo, ser capaz, idóneo y llegar a los alumnos, y no dar siempre las mismas actividades."(Córdoba)

"Que sea profesor de la materia y que esté bien preparado, que domine la materia".
(Buenos Aires)

"Los problemas más frecuentes son profesores porque explican muy rápido o no son muy claros cuando hablan de un tema a lo mejor porque no saben su materia". (Córdoba)

"Los problemas más frecuentes son los relacionados a las materias; porque no entendemos mucha veces los contenidos porque no los conocen los profesores." (Entre Ríos)

"Docentes no capacitados para tener a un curso en frente y poder dictar la clase ya sea por falta de respeto o no tener claro los contenidos". (Córdoba)

Pareciera que el requisito fundamental para trabajar en la docencia - conocer la materia que se tiene que enseñar- según lo que expresan los estudiantes no se cumple en el caso de algunos profesores. El desconocimiento de los contenidos de enseñanza deja al descubierto otra carencia: el saber de su transmisión; situación que pone absolutamente en riesgo el trabajo específico del docente, la enseñanza y su intencionalidad, el aprendizaje de los estudiantes. Y esto porque resulta imposible el trabajo de mediación en el que se ponen en juego operaciones de orden didáctico, una "construcción metodológica" en tanto articulación entre las lógicas del contenido de enseñanza y las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos en las situaciones y contextos particulares (Edelstein, 2011).

La pregunta que podría formularse es qué tipo de adaptación, contextualización, resignificación pueden hacer los profesores del contenido a enseñar en relación con el grupo, sus trayectorias, sus recorridos, si desconocen este contenido. Probablemente, este trabajo de "construcción metodológica" en algunos casos no se lleve a cabo.

La ausencia, carencia o debilidad de estos saberes queda demostrada cuando los estudiantes exigen que los profesores sepan su materia y sepan hacer comprender sus contenidos; esto explicaría las dificultades que los estudiantes tienen para seguir una clase, para comprender un tema.

En el análisis de lo que es para los estudiantes ser "buen profesor", se identifican ciertos rasgos personales de los docentes que posibilitan una manera de vincularse con los estudiantes que fortalece su accionar y manifiesta un posicionamiento ético y político en relación con la educación. Por otro lado, se caracteriza el trabajo pedagógico y académico que los "buenos profesores" desarrollan, lo que enseñan y cómo lo hacen. En la mayoría de los aportes, ambas razones aparecen juntas; pareciera que no es posible desligar una de la otra.

Para los estudiantes, es "buen profesor" el que reúne los rasgos y requisitos que se supone un profesor debe poseer y cumplir: tener autoridad, asistir a las clases, saber su

materia, saber explicar. Los estudiantes nos dicen que algunas de estas cuestiones no están dadas en todos los casos. Frente a esto, cabría preguntarse: además de los estudiantes, ¿quién más observa que esto sucede y qué se hace cuando los otros (directores, colegas, familias) lo observan?

Los estudiantes advierten que la autoridad no emana de la posición o rol que desempeña el docente por tener un cargo u horas cátedra, y le otorgan diferentes significados que podrían agruparse en dos dominios; uno, vinculado a lo normativo y el otro, cercano a lo pedagógico.

Por un lado, la autoridad significa puesta de límites y lograr el respeto de los sujetos. Por otro lado, la autoridad implica la responsabilidad de enseñar, de hacer experiencia en los estudiantes, en un trabajo que muestra esfuerzo, preocupación, consideración y creación, y que algunos dicen que los “deja maravillados”, los impacta. Un trabajo que no se limita al espacio del aula y de la escuela. Los estudiantes reconocen una autoridad ligada a lo pedagógico, al conocimiento que posee el docente de la materia y a la forma de enseñarla; valoran cuando además el profesor se involucra, muestra con el ejemplo lo que el saber posibilita y lo que puede provocar en él. Esta idea evoca lo que Steiner (2007) piensa acerca de esta cuestión:

... desde la autoridad pedagógica se ha sostenido que la única licencia honrada y demostrable para enseñar es la que se posee en virtud del ejemplo. El profesor demuestra al alumno su propia comprensión del material, su capacidad para realizar el experimento químico... Sócrates y los santos enseñan existiendo... (p.3).

Los estudiantes hablan de *pasión, gusto por su materia* y expresiones similares, que refuerzan lo expuesto.

Ser “buen profesor” significa estar capacitado, saber, tener experiencia; ser designado profesor no es garantía de trabajar de profesor, de contar con lo que exige la enseñanza: un saber académico y un saber pedagógico. La autoridad que los estudiantes reclaman se apoya en la demostración de estos saberes.

- ***Significados acerca de la enseñanza***

En las valoraciones que los estudiantes hacen de los profesores y en lo que les recomiendan, se ponen de manifiesto significados y concepciones de la enseñanza que sintonizan con lo que esta tarea supone: una acción intencional orientada al logro de finalidades educativas, una práctica relacional que implica vínculos entre sujetos, un trabajo de transmisión de saberes, una acción que requiere acompañar, guiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y brindar sostén emocional durante estos procesos (Cols, 2011).

Se desprende de los testimonios un rasgo de la enseñanza, la variación, las maneras particulares y singulares en que cada profesor resuelve los componentes del trabajo pedagógico: los recortes de contenidos, los vínculos con los estudiantes, la propuesta metodológica (Litwin, 1997). Si bien la variación y singularidad es una cualidad de las prácticas pedagógicas, no siempre esta cualidad se enmarca en las regulaciones de la enseñanza. Los testimonios de los estudiantes no dejan entrever si las decisiones e intervenciones pedagógicas de los docentes tienen en cuenta dichas regulaciones.

La relación entre profesores y estudiantes tiene el rasgo de ser pedagógica, se construye desde posiciones distintivas, con responsabilidades diferentes. Los estudiantes advierten esta diferencia y reclaman por su reposición, necesaria para fortalecer la autoridad del profesor. Algunos testimonios reconocen el carácter complejo de esta relación, que “no está exenta de las tensiones y ambivalencias propias de todo encuentro humano” (Cols, 2011, p.73).

En las recomendaciones que los estudiantes ofrecen, se exigen cambios en las actitudes de los profesores y rupturas superadoras en sus formas de trabajo:

“Sean más estrictos con los alumnos porque a veces al ser tan permisibles no aprendemos lo necesario para enfrentarnos luego a la vida o a un estudio terciario” (Córdoba)

“Sean sobre todo, tolerantes, y rompan con los esquemas de el profesor "tipo". (Córdoba)

“Paciencia, tener mucha paciencia y afrontar lo que viene. Tolerancia, demasiada tolerancia, hay algunas injusticias que te vas a tener que bancar.”(Entre Ríos)

“Usar un tono moderado de voz, vestir apropiadamente.” (Córdoba)

“Se abran más, no sean tan objetivas/os, traten de ver las cosas de otro modo; del modo en que lo vemos nosotros sus alumnos.” (Buenos Aires)

“Sean más pacientes ante algunos casos que requieren de vez en cuando un poco de ayuda, pero que de a la vez, no dejen de ser firmes con quienes lo necesitan, que puedan ponerles un "freno" a quienes no están haciendo las cosas adecuadamente, ya que esto luego perjudica a los demás.” (Entre Ríos)

Reconocen que la metodología es uno de los componentes sobre los cuales los profesores toman decisiones. En la línea de lo planteado cuando hablan de las escuelas, lo que deberían tener y hacer, los estudiantes vuelven a declarar que algunas metodologías no son adecuadas y que requieren ser revisadas; al respecto, proponen su actualización y modificación. Sugieren clases más dinámicas e interesantes, considerando los cambios que se vienen dando en ellos y de la época, variable acerca de cuya incidencia se sabe, pero que, según parece, no siempre es considerada.

La idea de “dinamismo” apela a la combinación de diferentes modalidades de trabajo y recursos; por ejemplo, la integración de las nuevas y viejas tecnologías, tal como ya fue señalado. Se insiste en que mejoren sus formas de exponer y de explicar, que se esfuercen más en hacer comprensibles los temas -aun aquellos que son complejos- a todos. Resulta interesante que se advierta que la complejidad de un concepto puede atenuarse cuando el profesor lo expone con claridad, cuando se ofrece una buena explicación.

Los estudiantes critican las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que son repetición de un texto o discurso cuando no hay un trabajo de elaboración personal, ni por parte del profesor ni del estudiante.

“Que explicaran llamando la atención de los alumnos, porque por más pesado que sea el tema, siempre puede volverse interesante, que se dicten menos pruebas y más trabajos prácticos, y que los mismos no sean permitidos sacarlos de internet, sino con fundamentaciones propias, ya que si se copia y se pega no se aprende nada porque los jóvenes ni leen el material.” (Córdoba)

“Traten de brindarnos una formación actualizada. No lean de los libros.” (Entre Ríos)

“Que usen tanto la tecnología como los libros de la biblioteca, que hagan clases más interesantes.” (Córdoba)

“Expliquen mejor, que pongan más entusiasmo y den más oportunidades.” (Buenos Aires)

“Dinamicen sus clases haciéndolas más didácticas, reemplazando la monotonía y preocupándose por el curso en general, sin tomar su trabajo solamente como la tarea de dar clases, sino también escuchando y comprendiendo al alumnado.” (Córdoba)

“Que se capaciten constantemente y que no sean tan estructurados, ya que se requiere al trabajar con adolescentes.” (Entre Ríos)

“Cambien su método de enseñanza según pasen los años, se adapten más a la tecnología que hay en la actualidad y que hagan más dinámicas sus clases para que los alumnos presten más atención.” (Buenos Aires)

“Debe comprender los cambios que el paso del tiempo produce en los jóvenes”. (Córdoba)

“Busquen maneras de entretener a los alumnos, no dictar y dictar. Explicar más y buscar la manera de hacer interesantes las clases para los alumnos.” (Entre Ríos)

“Que busque nuevos métodos de aprendizaje, en los cuales el alumno pueda desarrollar la comprensión, razonamiento y asociación de lo teórico a lo práctico.” (Córdoba)

“Que tengan en cuenta nuestros intereses y que las clases sean inclusivas, flexibles para captar el interés de todos.” (Entre Ríos)

La enseñanza implica instrumentar situaciones y actividades que posibiliten el aprendizaje, que pongan en relación teoría y práctica, que se articulen con las posibilidades de apropiación de los conocimientos, la construcción de significados de parte de los sujetos, teniendo en cuenta los contextos y las trayectorias de los estudiantes. Tiene el carácter de mediación en tanto posibilita que los estudiantes logren encontrar sentido y crear significados a partir de la experiencia.

De los testimonios de los estudiantes se desprende una concepción de la enseñanza como acción reducida al espacio del aula. Esta visión coincide con la concepción de aprendizaje que se pone de manifiesto cuando los estudiantes hablan de lo que se aprende y cómo se lo hace. No aparecen evidencias de la vinculación del trabajo del profesor con el proyecto educativo de la escuela y tampoco surgen referencias sobre alguna instancia de articulación o integración entre los espacios curriculares. El componente institucional y colectivo de la enseñanza no está reconocido.

Por otra parte, aparecen significados de la evaluación cuando se animan a proponer la revisión de las prácticas de los profesores.

“Evalúen de otra manera. Que hagan actividades más productivas y que nos sirvan más para la vida de todos los días.” (Entre Ríos)

“Cuando hay orales no los tomen porque algunos no nos sentimos cómodos delante de todos, que los profesores dialoguen con los alumnos para saber la opinión de cada uno respecto a la materia.” (Córdoba)

“Si tuviera ocasión de hacerles sugerencias a los profesores, les recomendaría que ayuden a los alumnos que no quieren estudiar, que si ya se llevan la materia que no abandonen. Aprender de otra manera y no siempre teniendo evaluaciones, trabajar con videos, películas, trabajos fuera del horario escolar, trabajando en grupo, siendo mas comprensible con el alumno.” (Córdoba)

“Yo le diría a los profesores que, en lo posible, traten de ser justos y no bajarte la nota con una nota de proceso porque te odian. Ser objetivos y fijarse en la persona como alumno.” (Córdoba)

“Que se tomen su tiempo para enseñar un tema y que por estar apurados por necesitar notas no tomen exámenes tan rápidamente sin que se entienda bien el tema tratado”. (Entre Ríos)

De estas recomendaciones se infieren algunos de los significados que para los estudiantes tiene la evaluación escolar: una actividad artificial, arbitraria, ligada

especialmente a la aprobación, desligada de los aprendizajes, una instancia de exclusión. Saben que hay un mandato institucional que exige contar con las calificaciones en tiempo y forma y que esta urgencia casi siempre repercute en los procesos de aprendizaje, porque la evaluación desplaza la enseñanza, no hay tiempo suficiente para el tratamiento de los temas y su apropiación. Lo que se advierte es una disociación entre estas prácticas, que estarían a contrapelo de lo que prescribe la didáctica y los discursos curriculares. La pregunta acerca de *por qué evaluar y para qué* vuelve a tener cabida.

3.3. Los aprendizajes

- *Qué se aprende en la escuela secundaria*

La escuela es la institución encargada de la transmisión de los conocimientos socialmente válidos; es el lugar en el que los sujetos asisten para aprender tales saberes. No obstante la evidencia de esta premisa, en los hechos es una cuestión que no está del todo clara.

Según los testimonios de algunos de los estudiantes, aprender en la escuela secundaria es un asunto que no sucede siempre y en todos los casos y que, en general, depende más de la voluntad, capacidad e interés personal que de un programa institucional encarnado en la acción colectiva de los docentes y en el trabajo pedagógico de cada uno de ellos.

No es sencillo identificar lo que se aprende en la escuela. Los estudiantes refieren a cuestiones generales y poco precisas de orden instrumental: “herramientas” y relativas a lo social-interpersonal: tener buenos vínculos” y “hacerse amigos”: La referencia a los saberes académicos y a los recursos necesarios para aprender es sutil. No queda clara la inscripción de estos aprendizajes en el currículum de la escuela secundaria. La imprecisión puede notarse en los testimonios que siguen:

“Yo opino que el secundario es importante porque es tu base para todo, con secundario, aunque no hagas estudios terciarios, tenés las herramientas para muchas cosas.”
(Córdoba)

Opino que el secundario sigue siendo importante para los jóvenes a pesar de todos los conflictos, porque el colegio también tiene espacios de recreación, como por ejemplo donde se tratan problemas personales y grupales, lo cual lleva a que nos interese en los problemas en conjunto. Es un espacio de inclusión necesario.” (Córdoba)

Los estudiantes hacen foco en las dificultades que tienen para comprender los contenidos de algunas asignaturas y para realizar las tareas que se les exigen. Las asignaturas que se mencionan con mayor frecuencia son las que provienen del campo de las ciencias exactas y naturales y, en menor grado, algunas de las ciencias sociales.

Varias son las razones que explicarían esta dificultad: en primer lugar la naturaleza del conocimiento del campo, caracterizado por su complejidad, nivel de abstracción, formalización. Otra explicación incorpora la variable pedagógica, al reconocer que se les hace difícil la materia por la forma en que se la enseña. También aparece como explicación la falta o carencia de interés y capacidad personal. Respecto de la primera razón, consideran que algunas asignaturas son muy teóricas, extensas, de escasa aplicabilidad, que requieren cierto nivel de atención y razonamiento. Las asignaturas más mencionadas son Matemática, Química, Física.

"Química y Física, porque son demasiado complicadas con temas totalmente innecesarios para mí." (Entre Ríos)

"Las materias más difíciles de aprender son matemática y química, porque son temas con mayor dificultad y necesitan de mayor atención." (Córdoba)

"Matemática y todas las ciencias exactas porque son de razonamiento y no puedes responder tentativamente". (Entre Ríos)

"Matemáticas, Física. Por sus ejercicios de razonamiento complicados." (Córdoba)

"... en Física y Química porque los temas son muy difíciles de aprender porque tienen mucho que ver con las cosas diminutas como moléculas y todo eso que es muy complicado." (Entre Ríos)

Con menor frecuencia, se refieren a asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y naturales que resultan difíciles por su extensión:

"Un poco de historia y ética porque hay que estudiar mucho y son temas muy extensos." (Entre Ríos)

"En biología porque los temas son muy extensos, son fáciles pero son muy largos." (Entre Ríos)

Las expresiones de los jóvenes refuerzan significados sociales sobre algunas disciplinas científicas consideradas como inalcanzables o muy difíciles, que implican para algunos una imposibilidad. Estas representaciones van a contrapelo de lo que plantean los estudios sobre el conocimiento y el aprendizaje. Si bien algunas ciencias utilizan lenguajes de alto nivel de formalidad, estos lenguajes y lo que representan pueden ser comprendidos a través de mediaciones adecuadas.

En general, la dificultad en el aprendizaje de estos conocimientos probablemente tenga más que ver con las otras explicaciones que dan los estudiantes: el modo en que estos conocimientos se presentan en el currículum escolar y son enseñados.

El rasgo de extensión que tienen algunas asignaturas pone en cuestión los criterios que están operando en la selección de los contenidos: cuánto de lo que se incluye o se excluye en el currículum y en las programaciones didácticas tiene que ver con la pertinencia y relevancia social de los saberes y con el tiempo objetivo y real de enseñanza y de aprendizaje. La dificultad reside, en estos casos, en tener que asimilar una cantidad de temas e información en un tiempo que no alcanza. El desacople entre contenidos de enseñanza -aprendizaje y la variable temporal ya se ha señalado cuando se habla sobre la organización del trabajo pedagógico.

Respecto de las formas de enseñanza se apunta a dos cuestiones: por un lado, las explicaciones que dan los profesores y, por otro, los materiales de estudio y su utilización:

" Los alumnos de nuestro curso criticamos la materia de Filosofía en la cual solo se dan textos teóricos de diferentes autores y nada más, no se hace un proceso en el cual se puede aplicar los visto por ende parece realmente innecesaria." (Córdoba)

"Lengua, porque no nos explican..." (Entre Ríos)

"Matemáticas porque no entiendo Omo el profesor explica". (Córdoba)

"Con los contenidos de los manuales de estudio ya que están un poco elevados para nuestro nivel". (Córdoba)

Estas explicaciones se contraponen a las de los estudiantes que sostienen que el aprendizaje sólo depende de cada uno, ya que advierten que la dificultad que la materia tiene algo que ver con la enseñanza, con lo que hace el profesor.

La crítica que algunos realizan de los materiales propuestos para el estudio no se entiende tanto por el tipo de textos ("teóricos") sino por la escasez o ausencia de mediación y orientación que los profesores ofrecen para su lectura y apropiación.

Sobre los intereses o capacidades personales, dicen:

"Lengua, ciudadanía y política porque no siento que sea mi área, no me llama la atención." (Córdoba)

"Inglés porque no entiendo mucho el idioma y me cuesta aprenderlo." (Córdoba)

"Lengua porque leo poco, porque no estudio mucho y me cuesta entender algunas cosas." (Buenos Aires)

“Historia y matemáticas, no me atraen entonces las descarto y me concentro en lo que sí me interesa.” (Córdoba)

“Lengua y literatura porque me cuesta mucho expresarme y entender.” (Córdoba)

“Lengua por mis errores de ortografía.” (Entre Ríos)

“Lengua y matemática, soy duro para matemática y no me gusta lengua...” (Entre Ríos)

Lo que encierran estas expresiones es la idea acerca de que algunos aprendizajes escolares dependen de capacidades “innatas”, de intereses previos, frente a los cuales la escuela y los profesores poco pueden hacer. Lo que se advierte es una justificación y resignación que cierra la posibilidad de modificar lo que para ellos es inevitable, inexorable.

Qué se aprende en la escuela es un interrogante que no está resultando sencillo responder, cuesta ponerle nombre. La asociación con lo que el currículum prescribe para la Educación Secundaria es muy débil o difusa.

El relato se hace más explícito cuando se habla de lo que cuesta aprender o no se aprende. Respecto de las explicaciones que se ofrecen sobre esta dificultad llama la atención la débil relación entre la enseñanza y los aprendizajes, que para los estudiantes no son acciones necesariamente vinculadas. Más bien es la naturaleza de una materia y la capacidad de los estudiantes para asimilarla lo que explicaría la posibilidad o no de aprender. Salvo algunas afirmaciones que consideran la acción del docente, la mediación pedagógica está desdibujada.

- ***Cómo se aprende***

Las maneras en que se pretende que los estudiantes aprendan se deducen de las actividades que les son propuestas. Ellos valoran aquellas caracterizadas como creativas, desafiantes, prácticas, desestructuradas; las que son de producción, de elaboración, que “hagan pensar”. Es decir, las actividades que involucran un hacer apoyado en algún tipo de reflexión personal. Un ejemplo de este tipo de actividades son los llamados trabajos de investigación. Si bien habría que discutir qué significa investigar en la escuela secundaria, lo que los estudiantes rescatan de este tipo de tareas es, por un lado, una manera de acceder a los conocimientos que les resulta efectiva y, por otro, la ocasión de elaborar, producir algo que vaya más allá de la repetición o copia de lo escrito en un libro, de lo que expone un profesor, etc. Subyace aquí una concepción de aprendizaje que pone en cuestión la visión mecanicista presente en algunas actividades escolares, una concepción más bien basada en la construcción, resignificación de los conocimientos, en la necesidad de asumir una posición activa y personal.

En consonancia con esta perspectiva, se reconoce que el aprendizaje no siempre tiene que ver con aprobar o sacar una buena nota o al menos no sólo con ello.

“Las actividades que más me gustan realizar son las que requieren usar la creatividad y las que tienen un propósito mayor que darme una nota.” (Córdoba)

“Las actividades que me gustan en las clases son las actividades de investigación, porque uno investigando aprende más cosas de cualquier tema.” (Entre Ríos)

Respecto del calificativo “desestructuradas”, los que utilizan este término pretenden criticar el formato tradicional y estándar de las clases, la no presencia de recursos, actores, contextos, modalidades diferentes de los habituales, que permitirían vías alternativas de aprendizaje, como por ejemplo: la visita de especialistas, las visitas a lugares históricos y culturales, la inclusión de las nuevas tecnologías, la organización de eventos, la incorporación de otros escenarios de formación.

“Siempre he participado en diversos talleres, creo que son una gran herramienta para el aprendizaje, la visita de profesionales son también de gran ayuda e inspiradoras... el centro de estudiantes o foro de jóvenes también lo es porque nos permite expresarnos y proyectar distintas actividades que son muy factibles y beneficiables... (mejora la comunicación, mejora el establecimiento, se crean vínculos, etc).” (Córdoba)

En relación con la idea de “prácticas”, las voces de los estudiantes permiten volver a pensar y problematizar la histórica discusión sobre la relación entre teoría y práctica, la contribución de las teorías a la comprensión de los fenómenos y su intervención. El sistema educativo y las escuelas no están al margen de estas discusiones y la pregunta que sigue apareciendo es precisamente qué lugar hay que darle a las teorías, qué recortes hacer, por qué, para qué y cómo se enseñan en las escuelas.

Cuando los estudiantes hablan de actividades prácticas, probablemente lo que quieren plantear es lo que muchos comparten, sobre todo los que han participado en tales debates: la teoría cobra significado en el hacer, en las situaciones cotidianas, cuando contribuye a resolver situaciones reales, de la vida, cuando los estudiantes perciben lo que pueden hacer desde el punto de vista de su subjetividad. No obstante, pareciera que la oportunidad de resignificar la teoría en la práctica no es lo que más ocurre en las escuelas. Cuando se habla de estas actividades no se refieren a la aplicación mecánica de principios, reglas, conceptos; por el contrario, lo práctico se asocia a la creación, a la resolución de un problema que involucra la reflexión.

Las actividades tienen que ser estimulantes, motivar. En la base de la motivación en un contexto escolar, de formación, está el interés intelectual que suscita un conocimiento y una actividad, lo que se propone hacer y pensar, porque les permite a los estudiantes introducirse en nuevos mundos, porque los ayuda a madurar un pensamiento y pensar

por sí mismos. Esto depende, en gran medida, de la motivación del profesor que - según ponen de manifiesto algunos testimonios- se percibe como débil o escasa.

La mayoría de los estudiantes valorizan las instancias colectivas, las actividades de producción y exposición grupal. Aprecian la escucha de los otros, la oportunidad de tomar la voz y expresar sus ideas y también conocer las opiniones de sus compañeros. En este sentido, les gusta participar en debates o cualquier actividad en la que se promueva la discusión y el intercambio. Probablemente este tipo de actividades proporcionan para los estudiantes interesantes instancias de integración, de fortalecimiento de los vínculos en la medida que se posibilitan conocer mejor lo que piensan, sienten, opinan sus compañeros y profesores en un marco de diálogo coordinado y sostenido por los adultos.

Asimismo, proporcionan un encuadre propicio para hablar de temas que les preocupan y motivan, para aprender los contenidos específicos de un modo alternativo y más “placentero” y para prepararse para la vida en el presente y sobre todo en el futuro. Porque aprenden a escuchar opiniones diferentes y aceptar que existen diferentes posturas, a nutrirse de los pensamientos ajenos, a forjar su propia opinión y ofrecer argumentos que la fundamenten, a tomar decisiones.

“De las actividades que realizo en las clases, las que más me gustan son realizar trabajo en grupo, porque compartimos ideas entre nosotros y realizar trabajos prácticos.” (Entre Ríos)

“De las actividades que realizo en las clases, las que más me gustan son la realización de trabajos prácticos y los debates realizados en clase según los temas dictados, porque en ambos casos se pueden intercambiar ideas entre compañeros de curso y así cada alumno puede opinar sobre el tema dictado en alguna materia.” (Córdoba)

“...son las que se realizan en forma grupal, más interactiva, y en la que se trabaje la parte práctica porque, en primer lugar, el trabajo en equipo es importante para forjar buenas actitudes, además de ser algo que actualmente se valora mucho, por ejemplo, en el ámbito laboral. El realizar actividades prácticas sobre lo teórico nos llena de experiencia que es en mi opinión la mejor forma de aprender y entender algo. Ni hablar de que es mucho más placentero.” (Córdoba)

“... debates en materias como ética, cívica, historia, filosofía, etc. Los debates nos permiten conocer más a nuestros compañeros y también a los profesores, conocer su punto de vista y a partir de eso formular nuestra propia ideología.” (Entre Ríos)

“Las actividades que más me gustan, son las que son un poco más desestructuradas y que se prestan a debatir sobre temas que todos vivimos cotidianamente. Me parece que sirven, y que nos ayudan a formar nuestro punto de vista propio, opiniones y posturas.” (Córdoba)

“Lo que más me gusta de las actividades de la escuela es el compartir charlas, opiniones y puntos de vista diferentes con mis compañeros y profesores, me parece a mí una forma más de aprender.” (Córdoba)

A pesar de la valoración de lo grupal, muchos reconocen que no siempre cuentan con las herramientas para que el grupo sea un auténtico equipo de trabajo.

“Lo que prima en mi escuela son los trabajos grupales, aunque siempre existen diferencias a la hora de trabajar. Los grupos son medianamente estables, y no siempre se convierten en equipos de trabajo, como todo grupo de mi curso siempre está el representante, el que asigna las actividades... sí... Debería ser una toma de decisiones en conjunto, pero como la irresponsabilidad está presente y las ganas de trabajar muchas veces faltan, nos queda trabajar así, aunque podríamos buscar otras formas para que todos decidamos.” (Córdoba)

Estas voces invalidarían lo que puede habilitar el trabajo grupal, cuando no se los prepara para una instancia de producción colectiva. Se evidencia una vacancia en la formación de los estudiantes que opera como condición del trabajo grupal: el saber requerido para trabajar en grupo. Se da por supuesto que esto ya se aprendió alguna vez. El funcionamiento de los grupos queda en manos de los estudiantes, así como su éxito o fracaso; no parece que se cuente con algún tipo de orientación y encuadre. La ausencia de reglas o encuadre para la tarea grupal pondría en duda los aprendizajes individuales y colectivos que se producen.

Expresiones del tipo *“formar nuestro punto de vista propio, opiniones y posturas” “compartir charlas, opiniones y puntos de vista diferentes con mis compañeros y profesores” “debatir sobre temas que todos vivimos cotidianamente”* reproducen intenciones presentes en los discursos escolares y extra escolares, que requieren ser problematizadas. La pregunta que podría hacerse es qué contenido de enseñanza es el que interpela a los sujetos que participan de un debate y cuál es el compromiso cognitivo de esta actividad.

El riesgo que se corre en las actividades que promueven el diálogo y el intercambio de opiniones cuando no existe un encuadre claro de su propósito formativo, es la destitución del saber escolar y en consecuencia del docente en tanto sujeto que enseña. Tal vez el riesgo de no contar con estos resguardos y encuadres es la reproducción de opiniones naturalizadas y la exclusión del pensamiento, un espacio de mera opinión y no de reflexión y construcción de saber (Corea y Lewkowicz, 2010).

No se perciben las operaciones que es necesario realizar para formar una opinión, lo que estaría expresando otra vacancia: la enseñanza de estos procesos.

En un contexto escolar, la opinión o cualquier discurso que implique fijar una posición no tendría que ser sólo una descarga, una instancia de pura expresión, sino que debería sostenerse en algún conocimiento sistemático que permita declarar la pertinencia o no de una idea respecto de la situación, problema o fenómeno sobre el que se pretende

discutir. En definitiva, dar lugar a un pensamiento que pueda conmover lo ya sabido y pensado.

4. Claves para pensar una vez más la Educación Secundaria

“La escuela tiene algo que decir y que hacer cotidianamente. Es desde esta anticipación para los nuevos, sobre el poner a disposición, que se construye la revisión necesaria de las tradiciones imperantes para imaginar nuevos modos de intervención, que den cabida a nuevas institucionalidades.”

(Marisa Díaz y Humberto Escudero)⁹

4.1. Las escuelas: una organización que no se ve

La imagen y representación de la escuela que domina en los testimonios es el de un lugar reducido al espacio del aula. Si bien se mencionan y reclaman otros espacios (bibliotecas, SUM, laboratorios), los acontecimientos más significativos suceden en el aula, situación que se comprueba cuando los estudiantes hablan de los aprendizajes y la enseñanza. Esta reducción de lo escolar es coherente con la escasa referencia a otros roles institucionales, diferentes del de profesor, que también cumplen una función educativa. La mención de los directores también es tenue.

Los testimonios sí dan cuenta de algunos aspectos de la estructura organizativa al identificar los problemas de la escuela, cuando mencionan aquellos elementos cuya escasez o inexistencia preocupa, como es el caso de los recursos materiales y el tiempo asignado para el estudio.

En general no vinculan lo que estudian, lo que aprenden con algún tipo de proyecto o propuesta escolar. Cuando se refieren a los objetivos y funciones de la escuela secundaria, éstos son enunciados generales y universales que podrían ser los propios de cualquier institución de este nivel. No aparece una resignificación o contextualización de los mismos en la propia escuela. Cuando se habla de la enseñanza, el proyecto escolar no es considerado como aquél en el que se inscriben las prácticas de los profesores. La enseñanza, para los estudiantes, es la que encara cada profesor en su espacio particular,

La débil presencia de la organización se observa también cuando los estudiantes se refieren a las normas y a las relaciones entre ellos y los profesores. Reconocen que

⁹ Una escuela para los jóvenes. Sobre nuevas intervenciones políticas e institucionales. En Ferreyra, H. y Vidales, S. (comps) (2013). *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

existe un código, un acuerdo de convivencia que regularía los comportamientos en la escuela; sin embargo, su aplicación o no, queda, en general, en manos de los profesores. En algunos casos pareciera que tal código no estaría funcionando como marco, como un tercero que intermedie en las situaciones de conflicto.

Las relaciones entre los sujetos, sobre todo entre los profesores y estudiantes, se sostienen por la predisposición y buena voluntad de estos actores, por la presencia de rasgos personales. Están “privatizadas”, parecen funcionar bajo el consentimiento mutuo (Castel, 2012). Los estudiantes reclaman por la aplicación de sanciones, necesitan que se reponga la ley, el límite. Este reclamo problematiza los modos de gestión escolar que, en su pretensión de salirse de un estilo coercitivo, autoritario, altamente cuestionado en la actualidad, han aflojado los encuadres institucionales. En un intento de ser o parecer democráticos, han ampliado los márgenes de libertad aun cuando los sujetos no cuenten con los recursos para ejercerla (Castel, 2012). No obstante, la democratización es un propósito pendiente o en estado incipiente, demostrado en la producción de las normas y reglas escolares. Varios estudiantes plantean que no existen espacios de debate y consenso en torno a las mismas, de ahí que no las consideren legítimas.

La fragilidad de lo institucional, la sospecha de que lo organizativo no aparece como sostén de las prácticas en las escuelas intima a observar sus dinámicas, sus funcionamientos, gramáticas, culturas; a interrogar sus estructuras y modelos. La sensación que aparece al escuchar las voces de los estudiantes es que algo de todo aquello se ha agotado. Se requieren profundas transformaciones en aspectos cruciales de la organización escolar, los puestos de trabajo y sus condiciones, los espacios escolares, los tiempos de clase, la organización de los grupos; no alcanza con su declamación y denuncia.

La exigencia de lo que prescriben las políticas educativas -la inclusión, la calidad educativa- en la masividad difícilmente se alcance en el marco de estructuras organizativas diseñadas y desarrolladas para otra época y para otros mandatos; es como una verdad de Perogrullo. La organización del trabajo, en especial el de los docentes de escuelas secundarias, obstaculiza la producción de algo del orden institucional. El trabajo de los docentes consiste, principalmente, en su labor en el aula (coherente con su forma de designación: “hora cátedra”), en enseñar el contenido específico de su asignatura y de hacerse cargo de un grupo de estudiantes de un curso; la pretensión de una tarea colectiva sostenida, permanente, se hace difícil. Esta constatación no es novedad, mucho se ha dicho sobre esta cuestión; sin embargo, no es un asunto que se esté abordando en profundidad.

La incorporación de otros roles, por ejemplo los tutores, así como el diseño y desarrollo de proyectos desprendidos de los lineamientos del Ministerio de Educación de la Nación y de las provincias en relación con políticas estudiantiles, proyectos de mejora, inclusión de las TIC, entre otros, son iniciativas que pueden cooperar con la labor educativa de las escuelas; sin embargo, no se visualiza aún su inserción en lo

cotidiano y sus efectos. Este dato reforzaría la necesidad de revisar y transformar las estructuras y modelos organizativos.

4.2. Los profesores: lo obvio y no tan obvio

En el análisis del desempeño de los profesores se advierte la debilidad o fragilidad de una de las condiciones fundamentales del trabajo docente: el saber sobre los contenidos que tienen que enseñar, cuestión que resulta obvia pero que, según lo que dicen los estudiantes, no lo es tanto.

Dos hipótesis podrían arrimarse: una diría que lo que se desconoce es el recorte que aparece en el diseño curricular del campo de conocimiento o disciplina relacionada con el espacio curricular en cuestión, así como su tratamiento didáctico. De esto se deriva que el diseño curricular no estaría operando como regulación de la enseñanza, al menos para algunos profesores. La segunda hipótesis pone sobre la mesa algo más preocupante: el desconocimiento del propio campo disciplinar o de conocimiento del cual derivan los contenidos que el profesor debe enseñar.

Podría decirse que esta situación afecta el trabajo de enseñanza ya que no es posible realizar una transposición didáctica, una construcción metodológica sobre un conocimiento que se ignora.

Esta fragilidad pone al descubierto la vacancia del saber que define, caracteriza, singulariza la experticia del docente: el saber en relación con un campo de conocimiento determinado y el saber sobre su transmisión. Los docentes, por lo tanto, debieran ser caracterizados

como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural (Terigi, 2013, p.16).

Este problema complejiza la situación escolar y relega a un segundo plano las críticas a las metodologías de corte tradicional, enciclopedistas, todavía vigentes en algunos profesores, que enfatizan los contenidos teóricos por sobre los prácticos, y que no ofrecen actividades que ayuden a la comprensión y significación de los mismos. Asimismo, pierden fuerza los reclamos sobre la realización de actividades variadas y más estimulantes.

Una explicación posible de la presencia de profesores que desconocen la asignatura está atada a la implementación de los planes de estudio, de los diseños curriculares, que se llevan a cabo a pesar de no contar con los profesores expertos e idóneos en todos los contenidos incluidos en dichos planes y diseños. Es un problema típico de

planeamiento educativo. La historia muestra muchos casos de diseños valiosos desde el punto de vista académico, pedagógico, político que no han sido viables por lo que se señala.

La urgencia de cubrir las horas y la necesidad de algunas personas de acceder a un empleo podría desencadenar la contratación de sujetos que no cuentan con los saberes específicos para enseñar. Esta resolución afecta indudablemente los procesos educativos, y podría ser la causa de la declaración de los estudiantes acerca de que algunos profesores no saben explicar o explican mal.

Otro dato es el ausentismo docente y las llegadas tarde; los estudiantes lo dicen de un modo que pone en duda un requisito que debiera ser obvio: trabajar implica asistir al trabajo y cumplir un horario. Enuncian también otra obviedad: la pérdida de clases provocada por el ausentismo impacta en sus trayectorias, sobre todo en un sistema educativo apoyado casi exclusivamente en la presencialidad.

Los estudiantes muestran que estas situaciones no son algo extraordinario, sino que se están volviendo cotidianas; pareciera que las escuelas se están acostumbrando a funcionar con esta condición: la presencia precaria y poco estable de algunos profesores. La “relación de baja intensidad” que se establece entre los sujetos y las instituciones puede aplicarse no sólo a los estudiantes; también es un rasgo del vínculo que mantienen los profesores con las escuelas.

Tal vez sea necesario reinstalar el debate sobre las normas que regulan el trabajo docente, en especial, los sistemas de licencias, cuestión que no resulta cómoda porque pone en tensión derechos y obligaciones de los docentes y de los estudiantes. El problema no es sólo el ausentismo sino la falta de medidas que lo puedan atenuar; por ejemplo, el nombramiento de profesores suplentes y la previsión de actividades que compensen las clases que se pierden podrían revertir la sensación que tienen los estudiantes cuando dicen que pierden tiempo, que se aburren en las horas libres, que no vale la pena asistir. El modelo escolar actual, centrado principalmente en la intervención de los profesores en las aulas, cuando éstos no concurren, sin duda pone en riesgo el desarrollo del proyecto educativo, el cumplimiento de sus propósitos.

4.3. Los aprendizajes: un asunto difícil de nombrar

El foco está puesto en la complejidad del conocimiento propia de algunos espacios curriculares. De allí que el abordaje de lo que se aprende dependa de su dificultad, la cual es explicada por dicha complejidad y por la capacidad de los estudiantes. En menor medida, se relaciona con la enseñanza.

La tendencia a no “poner nombre” a sus aprendizajes podría indicar el bajo nivel de apropiación de los contenidos enseñados y/o la ausencia quizá de un trabajo de metacognición que habilite procesos de reflexión y análisis sobre lo aprendido. Pero,

además, abre el interrogante sobre lo que se enseña, su organización y contextualización; en otras palabras, la transposición didáctica que se realiza.

Las dificultades son algo común cuando se trata sobre todo de aprender contenidos de cierto nivel de abstracción o que revisten cierta complejidad. Lo que no debiera ser común es el fracaso en el estudio, la resignación a no poder aprenderlos.

Incomoda escuchar las explicaciones que dan los estudiantes sobre lo que pueden o no aprender; probablemente reflejen las representaciones, supuestos y significados de un imaginario social que algunos profesores convalidan. Esas explicaciones muestran la convicción de la existencia de “requisitos que se juzgan necesarios para aprender exitosamente en la escuela en sus condiciones actuales” (Baquero, 2006, p. 9). Para los estudiantes, estos requisitos serían contar con cierta capacidad personal previa y tener interés. Tal parecer se sintetiza en expresiones que se escuchan en los pasillos: en la escuela aprende el que puede y el que quiere.

El análisis de los testimonios muestra otra vez la fragilidad de lo institucional. Los aprendizajes son una cuestión de los estudiantes, tienen que ver sólo con sus capacidades, condiciones, intereses, inquietudes y, a veces, con los profesores con los que tienen una buena relación y muestran voluntad de enseñar. Si esto es así, es claro que las trayectorias de los estudiantes son construcciones aleatorias porque dependen de lo que toque en suerte.

Si bien algunos estudiantes vinculan el aprendizaje con la enseñanza, ésta es resuelta por cada profesor. Se percibe la vacancia de un trabajo institucional en el que se problematizan y acuerden contenidos, metodologías, etc. Pareciera que los aprendizajes y la enseñanza son prácticas desafiliadas de un proyecto común y colectivo.

Los datos de rendimiento que arrojan los operativos de evaluación de los aprendizajes coinciden en parte con lo que dicen los estudiantes acerca de sus dificultades en algunos espacios curriculares.

Los datos no pueden conformar cuando la apuesta es garantizar buenos aprendizajes para todos. Tal vez, el esfuerzo no debiera colocarse sólo en la producción de buenos diseños curriculares y materiales de apoyo; convendría que la mirada y la intervención se focalice en su desarrollo, en las prácticas, lo que implicaría atender los procesos de especificación y traducción curricular en las escuelas, en las aulas. La pregunta sobre qué se aprende en la escuela secundaria no puede desgajarse de lo que se enseña y cómo, de las decisiones que toman los profesores en solitario y/o con otros.

5. Reflexiones finales

El análisis efectuado describe y problematiza sólo algunos aspectos de la realidad de las escuelas secundarias: aquellos que fueron indagados en la investigación, en la mirada de los estudiantes. Una perspectiva particular que tampoco agota todo lo que se puede pensar y decir.

La intención de este escrito no fue verificar, confirmar lo que se sospecha que ocurre en las instituciones. Posiblemente lo que se lee en los testimonios no es del todo nuevo; no obstante, resulta necesario hacer públicas algunas de las situaciones que se viven en las escuelas, que se vuelven más creíbles y reales en las voces de los estudiantes.

Tampoco se pretende generalizar y otorgar valor de universal a lo dicho por los estudiantes ni cuestionar su representatividad. Se entiende que sólo algunos participaron y los que lo hicieron están autorizados a expresar lo que ven, perciben, sienten, sus experiencias.

La intención sí fue disponer de un material cuya lectura incite a la reflexión sobre las políticas y su desarrollo, que posibilite interpelar la escuela y sus prácticas y que, tal vez -aunque resulte ambicioso- anime a replantear los modelos de organización escolar y las maneras de intervenir. La sensación de debilitamiento de lo institucional es quizá más bien el debilitamiento de un modelo que ya no cuadra, asentado sobre supuestos que no dan cuenta de lo que acontece -o tendría que acontecer- en las instituciones educativas en la actualidad.

La pregunta primera que indaga acerca de lo que se aprende en la escuela secundaria, como se expresó al principio, vale la pena hacerla una y otra vez; su respuesta visualiza la concreción o no de las políticas y sus proyectos.

Los estudiantes acuerdan en que la escuela sigue teniendo vigencia, que es el único lugar donde podrán aprender aquello que les permitirá seguir estudiando y forjarse un futuro distinto. Las reflexiones que se comparten no tienen la intención de perturbar este reconocimiento, ni desestabilizar o poner en cuestión lo que hacen muchas escuelas y profesores. Por el contrario, la apuesta es a lo posible y sobre todo a lo deseable, a lo que habrá que pensar y hacer para alcanzarlo.

Bibliografía

- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Castel, R. (2012). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cols, E. (2011). *Estilos de Enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas y familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornu, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Domínguez, D. y otros (2007). Etnografía virtual. En Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(3), Recuperado el 10 de abril de 2015, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/274/603>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Edelstein, G. (2002). Problematicar las prácticas de enseñanza. En *Revista Perspectiva*, vol.20, N° 2, 467-482.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina Contemporánea*. La Plata, Argentina: Edulp.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ros, C. (2014). *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente de nivel secundario*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires: Paidós.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Téllez, M. (2002). La paradójica comunidad por – venir. En Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.) *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia*. Barcelona, España: Laertes.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Jornada de apertura ciclo lectivo. Ministerio de Cultura y Educación de la Pampa. Recuperado el 10 de abril de 2015, de http://www.lapampa.edu.ar:4040/bicentenario/objetos/Conferencias/Terigui/mce_Flavia_Terigi_Conferencia_Trayectorias_Escolares.pdf .

Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado el 10 de abril de 2015, de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro__baja.pdf.

